



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

TANY ALINE FOLLE

**FIOS DA TRAMA: FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE LÍNGUA INGLESA EM
NARRATIVAS DE SUJEITOS-PROFESSORES**

**CHAPECÓ
2014**

TANY ALINE FOLLE

**FIOS DA TRAMA: FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE LÍNGUA INGLESA EM
NARRATIVAS DE SUJEITOS-PROFESSORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob a orientação da Prof^ª Dra. Angela Derlise Stübe.

CHAPECÓ
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

Folle, Tany Aline

Fios da Trama: Formações imaginárias sobre língua inglesa em narrativas de sujeitos-professores/ Tany Aline Folle. -- 2014.
99 f.:il.

Orientadora: Angela Derlise Stübe.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), Chapecó, SC, 2014.

1. Formações Imaginárias . 2. Língua Inglesa. 3. Formação de Professores. 4. Funcionamento discursivo. 5. Narrativas. I. Stübe, Angela Derlise, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

TANY ALINE FOLLE

**FIOS DA TRAMA: FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE
LÍNGUA INGLESA EM NARRATIVAS DE SUJEITOS-PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos
Linguísticos defendido em banca examinadora em 10/12/2014.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Angela Derlise Stübe

Aprovado em: 10 / 12 / 14


BANCA EXAMINADORA



Presidente/Orientadora: Prof^ª. Dra. Angela Derlise Stübe - UFFS



Prof^ª. Dra. Beatriz Maria Eckert-Hoff - UNICSUL/ UDF



Prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho - UFFS

Prof^ª. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz - UFFS

Chapecó/SC, Dezembro de 2014.

Dedico essa conquista aos meus pais, por me mostrarem que a vida é feita de escolhas e aos meus filhos por serem as projeções das minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

À minha incansável orientadora, professora Dr^a Angela Derlise Stübe, pela (des)orientação delicada, (in)findável e produtiva. Angela, com zelo e palavras encorajadoras você soube exigir e extrair o máximo de mim, permitindo e possibilitando que eu continuasse ressalvadas as condições de produção.

À Dra. Beatriz Maria Eckert-Hoff pela disponibilidade, pelos valiosos e cuidadosos apontamentos no Exame de Qualificação.

À Dra. Mary Neiva Surdi da Luz, que me acompanha desde a graduação, pelas valiosas sugestões e ensinamentos ao longo dos anos e pela leitura cuidadosa no Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho pela leitura atenta da dissertação e pelos momentos de interlocução.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pelas discussões que auxiliaram no desenvolvimento dessa dissertação.

Ao Grupo de Estudos em Análise de Discurso e ao Laboratório Fronteiras pelos momentos de estudos e pelas contribuições.

Ao meu pai Antonio e minha mãe Catarina pelo amor incondicional, pela preocupação, pela ajuda financeira, pela confiança e pelas sempre sábias palavras de afeto e motivação.

À minha irmã Taisa por toda torcida, pelo incentivo, por acolher as minhas angústias e suavizá-las sempre com palavras de conforto.

À minha Tatiana que mesmo a distância esteve presente em todos os momentos, por ser a razão, quando a minha já me faltava.

Ao meu esposo, Volnei por tudo que esse tempo (res)significou.

Aos meus filhos Luiz Antonio e João Artur que mesmo não compreendendo as ausências, contaram e comemoraram comigo cada página finalizada, esperando as “horas de folga” para ficarmos juntos.

Ao meu cunhado Flavio e aos meus sobrinhos, Eduardo e a Valentina pela alegria nos momentos juntos.

À minha sogra Adelaide, meu cunhado Jilmar e minha cunhada Sítia pela ajuda com os meninos.

Ao meu cunhado Rafael pela torcida.

A todos os meus professores, obrigada de coração.

Aos colegas pelos momentos de discussão, aprendizado e pelas contribuições ao longo de todo o curso, posso dizer que aprendi muito mais do que a ementa do curso indica.

Às minhas colegas-amigas-parceiras Alana, Raquel e Aline, obrigada pelas discussões, pela amizade, pelos eventos compartilhados, por todas as emoções vividas nesses dois anos.

À Raquel e à Alana pelas leituras incansáveis.

À FAPESC / CAPES, pela bolsa de estudos concedida na reta final, mas que mesmo assim tornou a trajetória desta pesquisa mais suave.

Aos professores entrevistados, pelo interesse demonstrado na pesquisa, pela disponibilidade e por narrarem suas histórias encantadoramente.

Às minhas amigas que entenderam as ausências em muitos momentos, porque durante o mestrado tive a impressão que as festividades se multiplicaram.

Aos meus alunos, que são a razão de um movimento infinito e de uma busca interminável.

A todos que, direta ou indiretamente, afetiva ou materialmente, contribuíram para que eu conseguisse chegar bem até aqui.

“O vento é o mesmo: mas sua resposta é diferente, em cada fôlha. Sòmente a árvore sêca fica imóvel, entre borboletas e pássaros”.
(MEIRELES, 1945, p. 200-201)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar que formações imaginárias sobre língua inglesa se inscrevem em narrativas de sujeitos-professores. Como lugar teórico, inscrevemo-nos em uma perspectiva discursiva que se constitui em uma zona de interface, entre a completude e a incompletude, trabalhando com a noção de sujeito cindido, clivado e barrado pela linguagem. A constituição do arquivo é composta por cinco entrevistas, semiestruturadas, gravadas em áudio, com sujeitos-professores brasileiros graduados em Letras, docentes no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, residentes na região de abrangência da UFFS, *Campus Chapecó - SC*. A partir desse arquivo selecionamos recortes discursivos nos quais se formulam sentidos sustentados em formações imaginárias sobre língua inglesa. As perguntas de pesquisa que orientaram nossas análises foram: (a) que formações imaginárias sobre língua inglesa emergem em narrativas de sujeitos-professores brasileiros? e (b) a partir dessas formações imaginárias que emergem nas narrativas, que lugar é conferido à língua inglesa na escola? Entendemos que as formações imaginárias sobre língua inglesa se constituem por traços que apontam rupturas e tensões, pois ultrapassam o nível linguístico, para envolver aspectos identitários, históricos, sociais, políticos e educacionais. Com as análises, compreendemos dois imaginários dominantes que se inscrevem no *corpus* do trabalho os quais nomeamos: *“Imaginário de fronteira entre língua inglesa do mundo e da escola”* e *“Imaginário de Língua Inglesa Efeito de Shifting: Profissional e Pessoal do sujeito-professor”*. Ressoam nesses imaginários que sustentam as narrativas a relação de fronteira, que abarca entremeio e movência (*shift*), como também o apagamento dessa relação, conformando sentidos inscritos no processo histórico da escolarização da língua inglesa no Brasil, na formação de professores, nas políticas educacionais vigentes para o ensino e aprendizagem de LI e dos já-ditos que ressoam sobre a língua inglesa na sociedade.

Palavras-chave: Língua, Funcionamento discursivo. Sujeitos-Professores. Formações Imaginárias.

ABSTRACT

This work has as a goal to analyze the imaginary formations about English language in narratives of English Foreign Language-teachers (EFL). As a theoretical place, we are positioned in a discursive perspective which constitutes an interface area between the completeness and incompleteness, working with the notion of subject split, cleaved and barred by language. The file of this research consists of five interviews, semi-structured, audio-recorded, with EFL teachers graduated in Language and teachers in Elementary Education I, II and High School, residents in the area covered by UFFS, Campus Chapecó - SC. From the file, we selected discursive cutouts in which are formulated in sustained senses of English imaginary formations. The research questions those guided our analysis were: (a) What imaginary formations of English language emerge in narratives of Brazilian teachers of that language; and (b) From imaginary formations that emerge in the narratives that place is given to the English language in school? We understand that imaginary formations of the English language are constituted by traits those point to disruptions and tensions because beyond the purely linguistic level, to involve identity, historical, social, political and educational aspects. The imaginary formations on English language underpinning the narratives point to the relationship between, the border of the/in the English. From analysis, we understand that emerge in the *corpus* of our work two dominant imaginaries, which we named "Imaginary boundary between the English / worldwide and / in school" and "Imaginary English Language Shifting Effect: Professional and Personal EFL teacher." Resonate in these imaginaries that support the narratives the border relationship, covering inset and *movência* (shift), as well as the deletion of this relationship, conforming senses inscribed in the historical process of English language education in Brazil, in teacher education, educational policies in effect for the teaching and learning of LI and already-said that resonate on the English language in society.

Keywords: Language. Discursive function. English Foreign Language-teachers. Imaginary formations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD: Análise de Discurso

E: Entrevistadora

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LM: Língua Materna

LE: Língua Estrangeira

LI: Língua Inglesa

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

RD1, RD2...: Recorte discursivo 1, recorte discursivo 2..., correspondendo à sequência em que os recortes foram trazidos para a análise.

RD1a, RD1b: Identificaremos alfabeticamente os recortes discursivos quando da repetição do mesmo.

SP1, SP2: Sujeito-professor 1, sujeito-professor 2, correspondendo à sequência em que os recortes foram trazidos para a análise

LISTA DE CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

/ (barra) - Indica uma pausa breve na fala do enunciador.

(**) - pausa seguida de mudança de assunto

*** - Indica uma interrupção por algo ou alguém

// (barras duplas) - Indicam pausa mais longa na fala do enunciador

[inc.] – Incompreensível

[] - Indicam a inserção de um comentário ou esclarecimento da entrevistadora

() - Indicam a inserção de risos ou gestos do interlocutor, anotados pela entrevistadora

AAA – (maiúsculas) – Entonação enfática

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Línguas Estrangeiras no Brasil

Quadro 2: Formação Acadêmica e Trajetória Profissional

Quadro 3: Formações Imaginárias

Quadro 4: Formações Imaginárias baseadas no *corpus* do trabalho

Quadro 5: Formações Imaginárias e Objeto Imaginário

Quadro 6: Proposição de SP1 para romper as barreiras entre o(s) aluno(s) e a língua inglesa

Quadro 7: A língua inglesa na relação com a profissão professor.

Quadro 8: Articulação - Processo resultante = Ser Professora de Língua Inglesa

Quadro 9: Custo-benefício em relação à Língua Inglesa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: A URDIDURA.....	15
2	TRAMAS DO DISCURSO: SUJEITO, IDEOLOGIA E FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS.....	21
2.1	ENLACE: DA CONSTRUÇÃO DO ARQUIVO À TESSITURA DO <i>CORPUS</i>	22
2.1.1	Arquivo: língua inglesa do mundo	24
2.1.2	Língua inglesa e as políticas educacionais de línguas estrangeiras no Brasil	28
2.1.3	Cerzimento da trama: a tessitura do <i>corpus</i>	34
2.1.4	Fios da trama: o perfil dos professores.....	35
2.2	NARRATIVAS: ALINHAVAR A TRAMA E O MOMENTO DE SE DIZER.....	38
3	AS AMARRAS DO DISCURSO: FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE LÍNGUA INGLESA.....	41
3.1	SUTURAS DA TRAMA: FRONTEIRA DE IMAGINÁRIO ENTRE LÍNGUA INGLESA DO MUNDO E NA ESCOLA	45
3.2	IMAGINÁRIO DA LÍNGUA INGLESA EFEITO DE <i>SHIFTING</i> : PROFISSIONAL E PESSOAL DO SUJEITO-PROFESSOR.....	63
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS: (DES)ENROLAR DOS FIOS.....	85
	APÊNDICES	97
	APÊNDICE A:	98
	APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	99

1 INTRODUÇÃO: A URDIDURA

(...) não se pode conceber a língua como um simples ‘instrumento de comunicação’. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um ‘instrumento’, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. (REVUZ, 1997, [2006, p. 217]¹).

A epígrafe que abre este texto mobiliza-me desde o processo de seleção para o curso de mestrado; em um dos primeiros textos selecionados para o projeto, lá estava ela. Essa epígrafe fala por mim. Exatamente porque como professora e coordenadora de língua inglesa em escolas e cursos de idiomas, questionava-me, frente aos relatos de professores em reuniões pedagógicas e em encontros de formação, sobre a relação que os sujeitos-professores brasileiros de língua inglesa estabelecem com essa língua.

Esse encontro-confronto² surgiu a partir do momento em que me coloquei a refletir sobre formações imaginárias sobre língua inglesa na constituição de subjetividades. Consideramos que a subjetividade se constrói a partir de contingências, sobretudo, em relação a ser professor de língua inglesa e como se constituem na e pela língua.

Elegi a língua inglesa como “a” língua a qual dedicaria minha jornada acadêmica e meu campo de trabalho, transformando-a em investimento, relação de amor, de fascínio, horas de estudos, cursos livres, leituras, experiências, imersões, intercâmbios (sonhado e suado). Havia sido interpelada pelo “amor da língua” (MILNER, 1978, [2012]). Desse amor da/pela língua, na posição de estudante, professora e coordenadora, emergiu a posição pesquisador(a). Essa relação desejo-pesquisa(dor) incitou-me ao curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, o que determinou que todo o anseio, a motivação, as dúvidas em relação ao vivenciado fossem tomando forma. Inúmeras leituras, vários encontros e discussões realizadas pelo grupo de pesquisa Língua(gem), discurso e subjetividade, bem como o grupo de orientação com a professora Dra. Angela Derlise Stübe, possibilitaram-me esmiuçar e (res)significar premissas para continuar.

¹ A primeira data corresponde ao original da obra; a segunda, à edição brasileira consultada. Ao longo do texto, utilizaremos a data da obra consultada. Adotaremos este procedimento para as outras obras referidas ao longo do texto.

² Bertoldo (2003, p.86) utiliza o termo “contato-confronto” para marcar a relação entre o “aprendiz de LI ao se inscrever em discursividades diferentes daquelas da sua língua materna”. Já Tavares (2005) estabelece a relação de “encontro-confronto”, marcando a relação do sujeito-aprendiz brasileiro na relação com a língua do outro, a língua inglesa. Tomamos para nosso trabalho a relação proposta por Tavares (2005) e a deslocamos para a relação “sujeito-professor” brasileiro de língua inglesa.

Centramos nosso trabalho em formações imaginárias sobre língua inglesa que emergem nas narrativas dos sujeitos-professores brasileiros entrevistados. Partimos do pressuposto de que a relação que os sujeitos-professores³ brasileiros de língua inglesa mantêm com os dizeres sobre essa língua é constituída pela memória discursiva. Compreendemos que há sempre uma memória trabalhando em nosso dizer, “descortinando esquecidos dizeres, fazendo furo na língua, memória com a qual os discursos insistem em brincar de esconde-esconde, ora ocultando-a, ora fazendo com que reapareça” (DE NARDI, 2003, p. 66).

Nosso trabalho, situado na perspectiva da Análise de Discurso (doravante AD), compreende a língua pelo movimento, imbricamento, flexibilidade e pela produção e dispersão de sentidos. Analisamos as formações imaginárias que emergem nas narrativas dos sujeitos-professores, porque consideramos que são as formações imaginárias que determinam lugares à língua inglesa e imagens a ela atribuídas.

Dentre os estudos realizados, nos aproximamos e destacamos as pesquisas realizadas por Grigoletto (2001, 2003, 2007, 2010, 2011), Eckert-Hoff (2002, 2004, 2008, 2010), Tavares (2002, 2010, 2010a), Coracini (2003, 2007), Andrade (2008) e Stübe (2008). Passamos a descrever uma síntese destas pesquisas, objetivando elucidar as contribuições destes trabalhos para a realização de nossa dissertação.

Grigoletto (2003), em seu texto intitulado *Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira*, parte do pressuposto de que os alunos do curso de Letras projetam uma busca pela homogeneidade, mesmos sendo heterogêneos em suas posições discursivas. O discurso dos alunos sobre a língua estrangeira se constrói de múltiplos discursos, não necessariamente coesos entre si, formados por suas representações sobre a língua, enquanto sujeitos de linguagem. Em nosso trabalho, as formações imaginárias sobre língua inglesa que emergiram no *corpus*, também, implicaram na existência de diferenças em relação à língua e ao sujeito-professor.

Eckert-Hoff (2002), em seu livro *O dizer da prática na formação do professor*, repensa o processo de formação de professores e analisa as histórias de vida de professores de língua portuguesa. Conforme a autora, “o professor busca formação e se considera pronto para o seu fazer, como se a formação ocorresse num tempo determinado” (Ibidem, p. 19). Eckert-Hoff (2002) sugere, assim, que se evite associar a formação a momentos específicos. Essa situação chama atenção, também, no *corpus* de nosso trabalho.

³ Concordamos com Eckert-Hoff (2008, p. 23) e ao nos referirmos a “sujeito-professor” (SP) não estaremos tratando nem de pessoa física, nem de um sujeito empírico, mas de um sujeito histórico e ideológico.

Em sua tese de doutoramento, intitulada *O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor*, Eckert-Hoff (2004) explora a importância das histórias de vida na construção da identidade pessoal e profissional do professor de língua portuguesa. A autora afirma que é necessário não somente deslocar o imaginário acerca do professor, mas compreender a subjetividade desse sujeito. Ressalta a importância de propiciar ao professor a possibilidade de narrar sua história e ter espaço para se dizer. Identificamos proximidades com a nossa pesquisa pelo “efeito memória” nas narrativas dos sujeitos-professores entrevistados.

No texto *(Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar*, Eckert-Hoff (2010) apresenta sua própria experiência sociocultural e linguística, tratada como ficção de si, marcada pela imigração europeia alemã, no Sul do Brasil, constituída por um entre-línguas, entre-culturas. Segundo a autora, ao repensar sua história de vida, ocorreu-lhe a necessidade de investigar “as imbricações, as marcas, o limiar de fronteiras entre a língua materna, a nacional e a estrangeira” (Ibidem, p. 85). Eckert-Hoff aborda a questão da relação entre sujeito e língua, o fato de estar numa língua outra, do outro. Essa “sensação” de estar numa língua outra, em uma língua que não lhe pertence, é cara ao *corpus* de nossa pesquisa.

Tavares (2002), em sua dissertação de mestrado, *Do desejo e realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira*, importa-se com os efeitos da língua estrangeira na subjetividade dos aprendizes, na relação tensa entre sujeito e línguas. Já em sua tese de doutoramento (TAVARES, 2010a), intitulada *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*, a autora trata de possíveis deslocamentos na constituição identitária do professor de língua estrangeira da Educação Básica em formação contínua, e expõe que há uma certa matriz de sentidos que delinea a constituição identitária dos professores de língua estrangeira da Educação Básica.

Dentre os estudos de Coracini que podemos relacionar ao nosso trabalho, citamos os textos apresentados no livro *Identidade e discurso* (CORACINI, 2003), nos quais a autora tece relação entre a língua materna e a estrangeira, apresentando perfis e discutindo sobre ser professor de línguas e ser tradutor. Na coletânea organizada e intitulada *A celebração do outro - arquivo, memória e identidade - línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*, Coracini (2007) aponta que a língua chamada estrangeira sempre traz marcas em relação à constituição dos sujeitos, sendo que “serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam” (Ibidem, p. 152). As contribuições à nossa pesquisa estão no sentido de abordar a

convivência dos sujeitos na língua do outro, demonstrando preocupação com professores de línguas e tradutores.

Andrade (2008), no texto intitulado *O aprendizado de língua estrangeira: uma questão também de identidade*, traça gestos de interpretação para o processo de constituição identitária de alunos-professores, ou seja, professores em formação, buscando tratar a relação desses professores no processo de ensino e aprendizagem. A autora analisa que a maneira que o sujeito aprende a língua maximiza suas representações de línguas e se relaciona ao processo de aprendizagem, bem como ao modo que irão ensiná-la.

Em sua tese de doutoramento, *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa*, Andrade (2008a) concentra o foco nas representações de língua e de ensino-aprendizagem de línguas, apresentadas no dizer de professores de língua inglesa em formação. A referida pesquisa contribuiu em nosso trabalho, ao afirmarmos que há marcas de distanciamento entre língua inglesa instrumental (língua profissional) e a língua inglesa “sedutora” (língua pessoal).

Stübe Netto (2008), em sua tese de doutoramento, *“Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração”* aborda a relação dos professores de língua portuguesa com as línguas que convivem. O trabalho da autora trata de narrativas de si, pelas quais emergem identificações à(s) língua(s), assim como, ressoam estranhamentos por parte dos professores em estar “entre-línguas”. Nosso trabalho se aproxima do de Stübe Netto (2008), pois identificamos que emergem nas narrativas que analisamos estranhamento, insegurança, (des)conforto em estar na língua do outro.

As pesquisas descritas acima contribuíram para nosso trabalho, ao abordarem sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a formação de professores. Esses trabalhos tratam de pontos que envolvem questões históricas, políticas, socioculturais, ideológicas, que possibilitam olhares diferentes em relação aos discursos sobre língua inglesa. Aproximamo-nos das referidas pesquisas ao discutir os efeitos de sentido das formações imaginárias sobre língua inglesa que ressoam nas narrativas dos sujeitos-professores entrevistados.

O *corpus* desta dissertação foi constituído de gravação, em áudio, de cinco entrevistas orais, semiestruturadas, com professores graduados em Letras, sendo estas transcritas e posteriormente analisadas. Selecionamos recortes discursivos das entrevistas, pautados em regularidades do *corpus*, com o objetivo de compreender que formações imaginárias sobre língua inglesa emergem em narrativas de sujeitos-professores brasileiros.

Tomamos como base as pesquisas referenciadas, as quais estabelecem relações entre discurso, processos de identificação e representação de língua(s). Assim, formulamos como hipótese que as formações imaginárias sobre língua inglesa que circulam nas narrativas dos sujeitos-professores funcionam por meio de uma discursividade que se sustenta no embricamento da língua inglesa profissional e pessoal do sujeito-professor de LI e a língua inglesa da escola, associada à escolarização.

A partir dessa hipótese temos como objetivos: (i) Compreender que efeitos de memória emergem nas narrativas desses professores; (ii) Reconhecer pontos de identificação e de resistência que ressoam nas narrativas sobre língua inglesa; (iii) Analisar como o lugar conferido à língua inglesa na escola contribui para a instauração de formações imaginárias dessa língua.

Para sustentar a pertinência dessa discussão apresentamos um recorte discursivo⁴ (RD) de uma das entrevistas gravadas com um dos sujeitos-professores participantes da pesquisa, quando questionado sobre quais os motivos que o levaram a ser professor de língua inglesa:

“RD1-SP1: // Assim/ um pouco / porque eu gosto de coisas difíceis assim/ como eu tive contato com a língua /e vi que era difícil/ aí eu pensei/ não/ o difícil é mais gostoso/ então assim oh/e daí oh/ e daí /como eu queria ser professora /e eu achei o inglês interessante / eu disse /vamos lá, / eu vou seguir/ e vou aprender e/ assim oh/ a vontade de viajar/ e de conhecer novas culturas/ conhecer novos países/ e a língua inglesa /ela abrange tudo isso né/ a gente vai em busca de novos conhecimentos né / e// é um sonho que eu tinha né”.

Ao lembrar o encontro com a língua inglesa, SP1 narra “*eu gosto de coisas difíceis*”. A partir do que lhe era estranho, passa a se inserir, a significar na língua inglesa e, enuncia que “*o difícil é mais gostoso*”, apontando para o confronto-conforto na língua inglesa. Ressoa na utilização dos adjetivos *difícil*, *gostoso*, *interessante* uma relação de encontro-confronto. Encontro com a língua do outro (língua inglesa) e o confronto-conforto de estar nessa língua. Interpretamos que no processo de adjetivação da língua inglesa como “difícil” e ao mesmo tempo “interessante”, há um deslocamento na relação da língua inglesa desejada e da língua inglesa a ser estudada (apreendida). Estão presentes, no RD1, vozes de outros lugares que constituem esse dizer. São discursividades já estabelecidas nas sociedades que estudam a língua inglesa como língua estrangeira, conforme observamos nas pesquisas supracitadas. Compreendemos que na adjetivação ‘*difícil e interessante*’, emergem possíveis efeitos de

⁴ Ressaltamos que o Rd1 é apresentado aqui como ilustração.

sentido, como a busca e o conforto com/na língua inglesa, expressos por SP1: “*eu disse /vamos lá, / eu vou seguir/ e vou aprender*”.

Nas narrativas analisadas, interpretamos que emergem dois imaginários dominantes. O primeiro nomeamos como o *Imaginário de fronteira entre língua inglesa do/no mundo e da/na escola* que está filiado à língua inglesa que percorre o mundo contemporâneo, que funciona como meio de comunicação entre os povos, a língua inglesa ponte, a que abre portas, que envolve o mundo, filiada aos discursos da homogeneização, padrão (*standard*), associada às regras e à escolarização. O outro é o *Imaginário da Língua Inglesa Efeito de Shifting: Profissional e Pessoal do sujeito-professor* que se inscreve na movência da língua inglesa útil para o trabalho/profissão e a língua inglesa pessoal, a da paixão.

Para alcançar os objetivos propostos, organizamos nosso trabalho em quatro momentos. No **primeiro momento**, apresentamos nosso objeto de estudo e o que nos move na tessitura do trabalho. No **segundo momento**, mostramos o arquivo, as condições de produção, a tessitura do *corpus* da pesquisa, o perfil dos participantes da pesquisa e tratamos do momento de se dizer a partir das narrativas. No **terceiro momento** discorremos sobre formações imaginárias e indicamos nosso dispositivo analítico. Adentramos as análises e apresentamos os imaginários dominantes de língua inglesa que emergiram nas narrativas. No **quarto momento** revelamos aonde chegamos, mas sem a pretensão de exaurir as possibilidades de interpretação do *corpus*.

2 TRAMAS DO DISCURSO: SUJEITO, IDEOLOGIA E FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS

Todo ato de enunciação, todo o uso de língua transforma o sujeito e transforma a língua. (CORACINI, 2007, p. 49).

Para compreendermos que formações imaginárias sobre língua inglesa emergem nas narrativas dos sujeitos-professores, articulamos alguns conceitos que delineiam nosso gesto de interpretação. Nessa direção, compreendemos que é pelo discurso, palavra em movimento, produção material da vida, prática de linguagem que nos mobilizamos para entender como a história trabalha, marca diferenças e aponta tensões, constitutivas do homem e da sua história. Desse modo, ao adotarmos a perspectiva discursiva, trabalhamos com a linguagem como *fato*, pois são os fatos que se abrem às interpretações. (ORLANDI, 1999, [2012a]).

Compreendemos com a autora, que a produção de sentidos pelos discursos passa pela historicidade, considerada possibilidade da movência, desestabilização dos sentidos. A historicidade está, também, inserida nos processos identificatórios que constituem/determinam o sujeito.

Dessa determinação de sujeito, tratamos do sujeito que se inscreve no mundo pela linguagem e que tem na língua a inscrição material da linguagem, no discurso. A língua é a própria expressão do sujeito no mundo. A partir da articulação da língua com a história, em que entram nesse bojo, o imaginário e a ideologia⁵, sujeito e sentido se constituem, concomitantemente.

Nessa perspectiva, a tese de Althusser (1970) sobre ideologia aponta que é a relação dos homens com as condições de existência que a ideologia é representada e não nas condições reais de existência. Portanto, “é a *natureza imaginária desta relação* [e as suas condições reais de existência] que fundamenta toda a deformação imaginária que se pode observar em toda ideologia (Ibidem, p.81, grifos do autor).

Pêcheux (1975, [2009]), a partir da leitura que faz de Althusser (1970), apresenta a importância da ideologia nos processos discursivos. De acordo com Pêcheux (2009, p. 132):

Compreende-se, então, por que em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas* (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo

⁵ Ressaltamos que ideologia para na AD não é tomada como mera percepção do mundo ou representação do real. [...] Quanto à ideologia, é ainda em relação ao poder que ela é considerada na perspectiva discursiva. (ORLANDI, 1990, [2008, p. 42-43])

que a “maneira de se servir deles” - seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classes aos quais eles servem -, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (luta de classes) na Ideologia.

Para o autor é a partir da materialidade linguística que a materialidade ideológica pode ser apreendida. Consoante, Pêcheux e Fuchs (2010a) trazem a partir da tese althusseriana, que os Aparelhos Ideológicos de Estados⁶ (AIE) são lugares nos quais a luta de classes acontece. Ressaltam que o confronto entre as posições políticas e ideológicas se organiza em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. Deste modo, os autores retomam em Althusser (1970) que a ideologia e a interpelação dos indivíduos como sujeitos são um único e mesmo processo. Por isso, os sujeitos só são sujeitos mediante a interpelação, pela ideologia.

Tomamos, desse modo, que “é impossível identificar ideologia e discurso⁷, mas que se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica” (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, [2010a, p.163]). O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer.

O sentido existe pelo trabalho da ideologia, resultante da relação do sujeito com a língua e a história. Para compreendemos as narrativas dos sujeitos-professores será preciso referir o dizer às suas condições de produção e as relações do dizer com sua memória. Partimos desse pressuposto e apresentamos, a seguir, a constituição do arquivo, as condições de produção, a construção do *corpus* de nosso trabalho e o momento de se dizer dos sujeitos-professores de língua inglesa.

2.1 ENLACE: DA CONSTRUÇÃO DO ARQUIVO À TESSITURA DO *CORPUS*

A construção do arquivo ocorre a partir de gestos de leitura, pelo acesso aos documentos e pela maneira de apreendê-los, ação esta que consiste em diferenciar a leitura como retirada de informações do documento e a leitura na qual se interpreta o arquivo. (PÊCHEUX, 1975, [2010b]). O arquivo nunca está ali, pronto, em um primeiro momento. Ler

⁶ Na divisão estabelecida por Althusser (1970, p. 43-44) temos: Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) = AIE religioso: o sistema das diferentes Igrejas; AIE escolar: escolas públicas e particulares; AIE familiar: a família; AIE jurídico: o direito; AIE político: o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos; AIE da informação: imprensa, rádio-televisão, etc; AIE cultural: letras, Belas Artes, desportos, etc.

⁷ (O que seria uma concepção idealista da ideologia como esfera das ideias e dos discursos)

o arquivo é fundamental, lidar⁸ com o arquivo, a partir dele e na relação com ele, é um processo de movimentar a memória e as diferenças que se eternizam nela mesma.

O arquivo é constituído pela historicidade e “é a relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo” (PÊCHEUX, 2010b, p. 58, grifos do autor). Ainda, segundo o autor (Ibidem), temos na leitura do arquivo, um “espaço polêmico das maneiras de ler”, possibilitando a polissemia. Logo, temos também a partir dele, interesses distintos, como históricos, políticos e culturais que se movimentam, pelas práticas de leitura do arquivo.

Ao tratar sobre a temática, Orlandi (2006a) formula que a memória institucional (ou o que ela chama de memória de arquivo ou simplesmente de arquivo), é a memória que não esquece, a memória praticada e alimentada pelas instituições e que normatizam o processo de significação, “sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado” (Ibidem, p. 5). O arquivo passa a ser um lugar para se pensar as práticas discursivas de uma sociedade.

Há uma necessidade de instauração de discursividades que o arquivo permite, bem como a inscrição do enunciador no interdiscurso (STÜBE, 2008). Diante disso, o dizer se inscreve no repetível enquanto memória constitutiva, fazendo história para esse enunciador (sujeito). Compreendemos que ressoa⁹ no intradiscurso a ilusão da totalidade, a ilusão de que é possível arquivar tudo.

Por não arquivar tudo, entendemos quanto ao arquivo da/na AD que é necessário enfrentá-lo de frente, partindo de suas especificidades. A leitura do arquivo deve ser encarada como um ato político em um espaço onde se produzem e se reproduzem discursos (PETRI, 2000).

Na construção do arquivo dessa pesquisa, partimos da delimitação do *corpus* empírico, do “material bruto coletado” (ORLANDI, 2012a, p.18) pelo qual iniciamos nosso gesto de interpretação. Compreendemos que existem sentidos diferentes para “arquivo” em nosso trabalho, pois, o arquivo tanto é o “material bruto coletado”, quanto é um modo de funcionamento da memória discursiva.

⁸ Utilizamos o verbo “lidar” por nos remete à lida, labuta, dedicação ao trabalho e enfrentar algo, pelear. (HOUAISS, 2009)

⁹ Utilizamos a noção de “ressonância” desenvolvida por Serrani (1997). A autora (Ibidem, p. 47) compreende e utiliza “ressonância porque para que haja a paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de viração semântica mútua”. Serrani (1997) insere o sujeito da linguagem no conceito de paráfrase, retoma o interdiscurso, ou seja, a dimensão vertical do discurso, com o intradiscurso (posição horizontal) (ibidem). Efeito cunhado pela autora como “ressonância de significação”, efeitos de sentidos produzidos pela repetição da memória discursiva.

Para a composição do arquivo, selecionamos textos que abordam a história da língua inglesa no mundo e no contexto escolar brasileiro. Esses textos nos permitiram tratar das condições de produção sobre língua inglesa, pois o arquivo também é “memória institucional que apaga o esquecimento, discurso documental” (ORLANDI, 2001, [2008a, p. 39]). Realizamos entrevistas orais semiestruturadas com cinco professores graduados em Letras (Português-Inglês), residentes na região de abrangência da UFFS, que posteriormente foram transcritas. A partir da composição do arquivo, gestos de leitura, interpretação e compreensão, realizamos os recortes discursivos para as análises.

Analizamos que formações imaginárias emergem nas narrativas dos sujeitos-professores, conforme as condições de produção que as sustentam, pois entendemos as narrativas como discursividades historicamente constituídas. Concordamos com Pêcheux (2010), que dependerá das condições de produção para que um discurso seja enunciado. No próximo tópico apresentamos alguns aspectos da historicidade¹⁰ que constituem as condições de produção das narrativas.

2.1.1 Arquivo: língua inglesa do mundo

A língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 150-151).

Ao considerarmos essa língua inglesa que circula no mundo, torna-se necessário pensarmos nas condições de produção do discurso. Isso porque as condições de produção “implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário” (ORLANDI, 2012a, p. 40). Compreendemos que, dentro de uma conjuntura sócio-histórica, as condições de produção dão origem às imagens do objeto do discurso.

De acordo com a periodização da história da língua inglesa, que nos interessa nesse trabalho, essa se fixou como a língua falada pelo povo inglês aproximadamente no século XIII. Mesmo que textos literários já estavam sendo produzidos em inglês, a escolarização nesse período ainda privilegiava o latim como língua da cultura e da ciência. Essa situação

¹⁰ Ressaltamos que a historicidade aqui tomada é o que ressoa nas análises.

perdurou até o século XIV (MARIANI, 2004) momento no qual o latim foi a base de propagação do cristianismo e a ele vinculavam-se os tesouros culturais da humanidade.

Foi durante os séculos XV e XVI que movimentos como a Reforma Protestante, o Renascimento Inglês e o nacionalismo crescente auxiliaram na difusão e expansão da língua inglesa. Movimentos esses que possibilitaram que a língua inglesa se fixasse e se expandisse para além dos domínios da Grã-Bretanha (MARIANI, 2004).

A difusão da língua, a partir do processo de circulação e comercialização das principais gramáticas da língua inglesa, ocorreu a partir do final do século XVI. Os instrumentos pedagógicos, como dicionários e gramáticas britânicas foram utilizados nas colônias americanas até a independência¹¹. Ao final do século XVIII um nacionalismo linguístico inglês emergiu mais fortemente, após “a separação entre uma norma culta e uma língua vulgar” (Ibidem, p.160).

A partir da distinção entre a língua da rainha e uma variante popular, marca-se no século XIX o enaltecimento da língua da realeza, o reforço a hierarquização social e todo um jogo de exclusões e inclusões sociais e linguísticas (Ibidem). Consequentemente, a demarcação da distinção entre a língua inglesa da “majestade” e uma variante popular reforçou o poder e o domínio britânico. A partir desse momento, compreendemos que se deu início à língua inglesa do/no mundo, pois ao mesmo tempo em que se enaltecia a língua da realeza, espaços se abriam para uma variante popular.

Nesse movimento, muitos eram os que lutavam para que a língua inglesa adentrasse territórios. Um exemplo disso foi o interesse de tentar estabelecer outros sentidos para a língua e para a economia por parte dos *founding fathers*¹² (símbolo do espírito republicano norte-americano) e do congresso eleito em 1789¹³, no período em que acontecia a descolonização americana. Em outras palavras, os *founding fathers* desencadearam o processo de independência dos Estados Unidos, fato esse que serviu para unir todos os estados sob um objetivo comum de estabelecer uma nação. (GOMES, 2009).

De acordo com Melis (2005, p. 13-14), Noah Webster¹⁴ (1758 - 1843) “durante a adolescência presenteou as muitas transformações que estavam transformando as colônias da

¹¹ Em 4 de Julho de 1776, foi levada ao conhecimento público, através do Segundo Congresso Continental, a Declaração de Independência Americana, cujo principal autor era Thomas Jefferson. A independência dos Estados Unidos da América foi assim declarada através deste documento. (ARMITAGE, 2011).

¹² O termo *Founding Fathers* pode ser traduzido por: Pais fundadores. Esses homens foram: militares, proprietários de terras, mercadores e cientistas (GOMES, 2009, p. 34).

¹³ Final da revolução pela independência.

¹⁴ Noah Webster: presença fundamental na transição e (res)significação da língua inglesa/americana. Nos Estados Unidos o nome de Webster é sinônimo de dicionário, especialmente do Modern Merriam-Webster

Nova Inglaterra”. Entendemos que essas transformações e mudanças refletiram não apenas na vida política, mas também na religiosa e social das colônias, tendo uma poderosa influência na vida dos jovens, inclusive na vida de Noah Webster (Ibidem).

Webster tornou-se um dos defensores do *American English*, possibilitando estabelecer a relação entre língua e economia, ancorado na relação direta com a extensão do comércio, tendo como parâmetro a língua inglesa de utilidade. Essa língua detinha entre suas funções, ser a língua do comércio. Para Webster fazia-se necessária uma independência linguística como ocorreu com a independência política. (MARIANI, 2004). Compreendemos com Mariani (2004) que Webster era a favor de uma padronização linguística (padronização ortográfica, gramatical e de estilo) e da nomeação língua americana, determinando uma separação da língua inglesa.

Nesse período (1789), com a pretensão de “padronizar” o inglês, surgiu a Academia Inglesa de Letras e nomeou-se o inglês como americano. Porém, de acordo com Mariani (2004), a padronização, tão evitada na forma institucional, acabou sendo institucionalizada a partir do uso dos instrumentos linguísticos em escolas e universidades. Segundo a autora, “o bom uso na oralidade e/ou na escrita era aprendido através dos exemplos e da emulação dos bons autores, prática que ainda hoje se pode observar”. (Ibidem, p. 167)

Muitos foram os envolvidos no processo de expansão da língua em questão, seja ela nomeada como língua da rainha, língua inglesa, inglês, ou inglês americano. Dentre os idealizadores da nova nação que surgia após a revolução, temos que John Adams (1735 - 1826) estava interessado em equiparar não apenas as línguas¹⁵, mas as nações conquistadoras. Adams também estava inserido em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação a serviço dos governos. Interpretamos, a partir de Mariani (2004), que em relação ao inglês Adams defendia que era importante fixá-lo e melhorá-lo, pois o inglês estava destinado a ser a língua mais geral do mundo, no século XX e nos seguintes.

Arriscamos dizer que o atual papel da língua inglesa já havia sido projetado no século XVIII, como uma herança lógica da colonização britânica. Isso se deve ao grande poderio econômico da Inglaterra nos séculos XVIII, XIX e XX, alavancado pela Revolução Industrial e a consequente expansão do colonialismo britânico. Esses fatores permitiram que o império inglês, de influência política e econômica, atingisse seu ápice na primeira metade do século XIX, com uma expansão territorial que alcançava 20% das terras do planeta.

dicionário que foi publicado pela primeira vez em 1828 como: Um dicionário Americano de Língua Inglesa (MELIS, 2005).

¹⁵ Kurland, 1987.

De acordo com Le Breton (2005, p. 13), “o inglês é uma língua compósita, que reúne contribuições celtas, latinas, francesas, germânicas, para falar exclusivamente das principais”. Várias são as razões para a posição de destaque em relação aos demais idiomas, sendo os principais a etimologia, a cultura e a política. Entendemos, juntamente com o autor, que “a língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX” (Ibidem, p. 14).

A língua inglesa foi além da questão geográfica, passou pela questão identitária (“*melting-pot*¹⁶”) fazendo com que mais pessoas demonstrem querer aprender língua inglesa. A hegemonia americana difundiu o inglês pelo mundo, mas a globalização fez dele uma língua mundial (LE BRETON, 2005). A mundialização do inglês americano ocorreu por meio de uma série de fenômenos como o cinema, o turismo, as produções artísticas e musicais, as ciências informáticas entre outras.

Conta a tradição judaico-cristã que, durante a construção da Torre de Babel,¹⁷ existia uma língua comum que facilitava a comunicação entre os povos, por mais distintos que esses fossem. Essa língua possibilitava que esses povos interagissem em função de um bem comum: a construção de um monumento grandioso. Monumento que proporcionaria invulnerabilidade, construído em proporções estimadas para alcançar o céu. Enquanto “essa língua” existiu nas construções, o empreendimento prosperava, porém, em um determinado momento ocorreu uma confusão entre as línguas, comprometendo o entendimento entre os povos, estagnando a construção.

Consoante ao exposto, trazemos o filósofo francês Jacques Derrida (1987, [2002]) para tratarmos do mito da Torre de Babel. Derrida aborda o momento em que o monolinguismo deixou de existir e chama a atenção para a impossibilidade de transparência e de unicidade da língua, pois ao estabelecer “Babel”, um nome próprio, a língua una se desmancha.

Ao considerarmos a narrativa ou o mito de “Babel”, compreendemos que de “[...] língua a outra, de um lugar ao outro, da linguagem enquanto tal e da necessidade de se criar figuras, mitos, tropos, circunlocações, da tradução inadequada para suprir aquilo que a multiplicidade nos interdiz” (Ibidem, p. 11). Nessa metáfora temos que, a partir do momento que não mais uma única língua era falada, instaurou-se a ‘con-fusão’ (fusão entre as línguas),

¹⁶ *Melting pot* é qualquer lugar onde existem diversas pessoas, com diferentes estilos de vida, culturas, religiões e raças. A expressão vem do significado original de *melting pot*, que é o cadinho onde são derretidos e fundidos vários metais ou outras substâncias. Em um *melting-pot*, as misturas culturais e raciais são fundidas e assimiladas por todos. In: <http://www.teclasap.com.br/curiosidades-melting-pot/>

¹⁷ no texto bíblico de Gênesis 11:1-9 consta a história da Torre de Babel.

em outras palavras, surge a heterogeneidade e a diversidade nas/das línguas (STÜBE NETTO, 2008).

Os homens ficam loucos com a língua, pois há sempre a “[...] busca pela totalidade, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito...” (CORACINI, 2007, p.49). Mais do que isso, a Torre de Babel traz a tona o fato de não finalizar algo, a impossibilidade de atribuir um significado, a incompletude. Compreendemos, com a autora (Ibidem, p. 131), que na “... promessa de língua - única, coerente, transparente, de que o sujeito falante pode se servir, a seu bel-prazer, de modo intencional, pois todo ato de fala é intencional –, veiculada pela escola e pela sociedade como uma verdade (desinteressada e neutra)...”. Disso, interpretamos que não há língua uma, inteira, mas que toda língua se constitui de outras línguas, outras culturas.

Atentos aos já-ditos, às condições de produção, ao repetível, interpretamos que o retorno do mesmo se manifesta de inúmeras maneiras, não resultando, deste modo, em uma reprodução. Na repetição e no deslocamento de sentidos já existentes há a possibilidade de novos sentidos. Juntamente com a(s) língua(s), o sentido é movência, ele não para, ele desvia, deriva, muda o caminho. As formações imaginárias sobre língua inglesa, também, se movem, mudaram e continuam mudando. Contudo, há uma discursividade historicamente construída que confia à língua inglesa o papel de “ligar” os povos. Discursividade essa que vai ao encontro com a língua inglesa do mundo, na qual ressoa o interesse desde sempre pelo “saber” outras línguas com o objetivo de possibilitar a comunicação entre os povos.

Nessa relação de “saber” língua(s), apresentamos no subcapítulo a seguir, efeitos de sentido que são produzidos no Brasil, em relação à língua inglesa e como se constroem a partir de políticas educacionais. Consideramos importante compreender esse processo porque todo discurso é constituído na relação intra e interdiscurso.

2.1.2 Língua inglesa e as políticas educacionais de línguas estrangeiras no Brasil

A aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica

no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação. (BRASIL, 1998, p. 40).

Ao pensarmos na manutenção do *status quo*, nos é importante compreender a constituição da história do Brasil em relação à história da língua inglesa no Brasil e às marcas dessa relação. A abertura do Brasil para o mundo deu-se a partir da liberação comercial dos portos em 1810. Contudo, essa liberdade restringia-se à Inglaterra, que por muito tempo teve trânsito livre nos mares, após ter aniquilado as esquadras da Espanha e da França, em 1805. O tratado especial assinado por D. João, em 1810, com a Inglaterra, permitia que os ingleses entrassem e saíssem do Brasil livremente. Esses ingleses tinham o direito de estabelecer residência, adquirir propriedades e até mesmo cortar madeiras das florestas brasileiras para a construção de navios de guerra. (OLIVEIRA LIMA, 1908).

Os ingleses deram início ao progresso industrial, no Brasil, através do comércio, gerando e ofertando emprego aos brasileiros, “tudo, porém, contribuía para que vingasse a orientação inglesa”. (Ibidem, 1908, p.15, *Ipsis litteris*). Os brasileiros, até aquele momento, apenas presenciavam o progresso inglês como espectadores. O processo de escolarização da língua inglesa iniciou naquele momento, pois os interessados em trabalhar e preencher as vagas oferecidas deveriam ser treinados e receber instruções em inglês, tendo de se comunicar em língua inglesa.

Em relação à história do Brasil em contato com outros povos, Orlandi (2008, p. 135 - grifo da autora) explica que o brasileiro ao observar sua história “necessariamente através do discurso europeu, uma abordagem crítica deve permitir-lhe o lugar da produção desses efeitos de sentido, para que ele possa compreender o *deslocamento* que preside a produção de sua identidade”. Nesse sentido, compreendemos que o deslocamento possibilita aos brasileiros interpretarem sua relação com sua própria cultura, pois muitos foram os traços da presença inglesa e norte-americana que se fixaram no Brasil, dentre eles, traços culturais e hábitos.

No que toca o sistema educacional brasileiro, os traços foram significativos em relação às verbas para construção e manutenção de escolas e em relação às metodologias de ensino. Interpretamos que [...] “a história ‘aparenta’ o movimento da interpretação do homem diante dos ‘fatos’ [...]” o que possibilita o deslocamento na AD (Idem, 2012, p. 9). Assim, temos que o Brasil passa a ensinar línguas estrangeiras e, em 1935, firma acordo com o Consulado Britânico, possibilitando a criação dos primeiros institutos de línguas. Assim, destacamos que anterior às análises, nas quais as relações políticas e ideológicas relacionadas à

institucionalização escolar (ALTHUSSER, 1970) estão engendradas, trataremos de situar a conjuntura social e histórica de língua inglesa no Brasil.

Apresentamos um panorama de alguns aspectos da história político-educacional da educação brasileira. Dividimos este panorama em nove períodos e tomamos como eixos norteadores os seguintes pontos: leis relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, metodologias e carga horária. Destacamos esses períodos por expressarem maior representatividade no âmbito do/no ensino das línguas estrangeiras (consequentemente da língua inglesa) no contexto brasileiro:

Quadro 1: Línguas Estrangeiras no Brasil

Período	Ensino de Línguas Estrangeiras
1546-1759 1º Período	A história da educação brasileira inicia com a chegada dos jesuítas ao Brasil. Os jesuítas, portanto, tiveram fundamental importância no processo colonizador de catequizar, civilizar e fornecer suporte linguístico. (MARIANI, 2004). Imaginavam poder “ensinar a língua portuguesa a partir das crianças indígenas para assim conseguir catequizá-los”. (Ibidem, p. 142).
1760-1932 2º Período	Decreto assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, D. João VI. A inclusão da língua inglesa no currículo oficial se deu em dezembro de 1837, e se manteve voltado para necessidades práticas, exigindo do aluno apenas os conhecimentos gramaticais. O ensino de língua inglesa é oficializado no Brasil.
1931/2-1947 3º Período	O ensino de línguas estrangeiras no Brasil “sofre” mudanças. A Portaria de 30 de junho de 1931, assinada pelo ministro Francisco Campos, insere o Método Direto que introduziu mudanças tanto no conteúdo, quanto na metodologia, perdurando até 1947, quando o ensino de língua inglesa sofre profundas mudanças com a publicação do Decreto nº 17.698 (BRASIL, 1947). Este decreto estabelece distinções no ensino de língua estrangeira entre o ensino público e particular.

1947-1961 4º Período	<p>“Na década de 60, quando ainda predominava, no Brasil, a metodologia tradicional - gramática e tradução – embora já modificada, [...] a língua materna era o ponto de referência e se limitava à gramática e às semelhanças e diferenças entre os idiomas” (CORACINI, 2003, p. 140). Acreditava-se na transparência da língua. A partir do Decreto nº 17.698 (Capítulo I, Artigo nº 115), altera-se a carga horária das línguas estrangeiras, tendo como carga horária máxima de duas horas semanais, essa carga horária prevalece até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).</p>
1961-1969 5º Período	<p>Período marcado pela publicação da LDB 4.024/1961. Altera-se novamente a carga horária do ensino de línguas estrangeiras e estas línguas passaram a fazer parte do conteúdo diversificado, como uma consequência da pedagogia tecnicista que era introduzida naquele período. A partir de 1961 ocorre um silenciamento em relação à postura clara sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. (PAIVA, 2003).</p>
1969-1980 6º Período	<p>Momento marcado pelo método estruturalista-behaviorista, que sugeria o ensino de língua estrangeira semelhante ao da língua materna. Processo de estímulo e resposta, exercícios estruturais completamente sem significado. Não levava o sujeito à produção de sentidos. A Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, reduz novamente a carga horária da disciplina. Alguns estados eliminaram a disciplina do currículo. Em meio a essa redução de espaço, em 1979, a Abordagem Comunicativa passa a ser adotada no ensino de língua inglesa no Brasil.</p>
1980-1991 7º Período	<p>A pedagogia tradicional que predominava no sistema de ensino perdia lugar, mudanças significativas ressoaram na área de ensino de língua inglesa. A abordagem comunicativa leva em consideração o discurso e ganha destaque no ensino de línguas, tornando a aprendizagem de língua inglesa mais relevante (PAIVA, 2005).</p>
1991-2001 8º Período	<p>Revogada a LDB de 1961 e estabelece-se a LDB de 1996, sob a Lei 9.394. (BRASIL, 1996). Em 1998, o Ensino Médio tem política de avaliação revisada e é lançado o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio).</p>

2002 – 2012 9º Período	Período constituído por políticas que instituem uma tomada de posição na tentativa de (res)significar o processo ensino de LI no Ensino Médio, posto que em 2010 o ENEM passa a avaliar conhecimentos da/na língua inglesa (INEP, 2010). No entanto, o período de 1998 a 2012 apresenta singelas revisões dos PCN- LE que envolvem o Ensino Fundamental I e II.
---------------------------	---

Fonte: Elaboramos com base em Coracini (2003), Paiva (2003) e Brasil/ENEM/INEP (2010).

Esse panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras não indica um passado estático, que não afeta o hoje, mas sim, um passado que possibilita (res)significações. Compreendemos, a partir do exposto no quadro 1, as mudanças que aconteceram na educação brasileira, bem como no ensino de língua inglesa. Entendemos que a instauração da LDB de 1996 impulsionou para que a situação do ensino de LE fosse retomada e revisada. A Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No Capítulo II da referida lei, da Educação Básica, Seção I, das Disposições Gerais, consta que: “§ 5º: Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

No que se refere às questões de ensino e aprendizagem de língua inglesa para o Ensino Médio, passa a valer o Art. 36, inciso III, estabelecendo “que seja incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (PCN, 1998, p.22). No entanto, três fatores devem ser considerados na escolha da língua estrangeira como: “fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais; fatores relativos à tradição” (Ibidem). Entendemos que a escolha da língua estrangeira¹⁸ passou por um processo sutil nas comunidades escolares.

Existem várias explicações para essa atração, pois alguns associam ao fato de ser uma língua materna; para outros, pela perenidade da influência colonial. O que chama nossa atenção é que “mais frequentemente ainda pelo peso político do mundo de língua inglesa e por seu sucesso insolente em todos os âmbitos da vida científica, econômica e industrial, que a torna atraente, qualquer que seja o peso das tradições com as quais ela se enfrente” (Ibidem).

¹⁸ Em nosso processo de leitura, encontramos que em algumas localidades as línguas eleitas foram as línguas alemã e italiana. Para uma compreensão maior sobre a difusão das línguas italiana e alemã, ler Bolognini (1996), Payer (1999) e Stübe (2008).

No período de implantação da LDB 1996, no que tange à língua inglesa, inúmeros impasses surgiam, como a carga horária e a formação dos professores. A situação da língua inglesa nas instituições escolares necessitava de auxílio. Como contribuição à LDB, em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE). Este último foi elaborado por educadores a serviço do Ministério e divulgado nacionalmente para o Ensino Fundamental e Médio.

Os propósitos defendidos nos PCN-LE visam à expansão do campo educacional, exigindo da escola a função de capacitar para a aquisição de novos saberes, competências e modelo de indivíduo necessário à sociedade capitalista. A escola funciona, assim, como um espaço institucionalizado na organização de saberes (ALTHUSSER, 1970). Além disso, , no período de implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola passou a ter responsabilidade nos resultados cobrados sobre a educação. Temos que os PCNs tenham sido elaborados como um modelo educacional a ser seguido, objetivando efetivar na escola os ideais projetados na Lei de Diretrizes e Bases Nacional.

Aos poucos, os interesses neoliberais¹⁹ vão se moldando nas políticas educacionais, firmando metas para alcançar seus objetivos. Torna-se necessário um dispositivo que “regule/limite” a escola e que, ao mesmo tempo, confira-lhe “poder”. Compreendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa (PCN-LE) servem de suporte, um instrumento para os professores e para as escolas. Em consonância, o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) ao tomar a ação de ensinar línguas estrangeiras como uma ação política sustenta a ideia de conhecimento como produto.

Questionamo-nos se as imagens trazidas pelas políticas educacionais de línguas estrangeiras ressoam nas narrativas dos sujeitos-professores entrevistados. A partir desse questionamento passamos a descrever o processo de tessitura do *corpus* desta pesquisa, para adentrarmos nas análises.

¹⁹ O neoliberalismo é um movimento teórico e político, nasceu após a II Guerra Mundial nos países em que imperava o capitalismo. Conforme Ianni (1998, p.28), o neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, compreendendo a produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade; compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais.

2.1.3 Cerzimento da trama: a tessitura do *corpus*

[...] sob a evidência de que “eu sou realmente eu” (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas “idéias”, minhas intenções, meus compromissos), há o processo da interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio... (PÉCHEUX, 2009, p.145)

Para a tessitura do *corpus*²⁰ realizamos entrevistas orais semiestruturadas com professores licenciados em língua inglesa e atuantes no Ensino Fundamental²¹ I, II e Ensino Médio, residentes na região de abrangência da UFFS - Chapecó.

Contatamos pessoalmente vinte professores de língua inglesa, dos quais tivemos de selecionar alguns, devido ao número de professores de língua inglesa, na região de abrangência da UFFS - Chapecó, ser expressivo²² e em função da exequibilidade da pesquisa. Os critérios para a seleção foram tempo de serviço no magistério, disponibilidade para conceder a entrevista e interesse em participar da pesquisa.

A partir da transcrição das entrevistas realizamos nosso gesto de interpretação que resultou na seleção dos recortes discursivos. Entendemos o recorte como uma unidade discursiva, “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” (ORLANDI, 1984, p. 14). O recorte é uma unidade discursiva, é um fragmento da “situação discursiva”.

A noção de recorte discursivo constrói-se do imbricamento de linguagem e historicidade, sendo que o texto em que se organizam os recortes “são feitos na (e pela) situação de interlocução, compreendido como um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia” (Ibidem).

Para o desenvolvimento de nosso gesto analítico, partimos da materialidade linguística (re)velada nas narrativas (através de pistas tecidas no fio do discurso) e mobilizamos noções e

²⁰ Nosso trabalho foi aprovado, no dia 03 de Fevereiro de 2014, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS em consonância com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Protocolo CAAE número: 24941113.6.0000.5564.

²¹ A Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação indicou a nomenclatura a ser adotada para o Ensino Fundamental 9 anos de duração - Anos iniciais - 1º ao 5º ano - de 6 a 10 anos de idade - Anos finais - 6º ao 9º ano - de 11 a 14 anos de idade; IN: file:///D:/Downloads/passoapasso9anos.pdf. Os sujeitos-professores entrevistados, bem como, grande parte da população de Chapecó - SC utilizam a nomenclatura anterior que definia como: Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio - 1ª a 3ª série do 2º grau.

²² O número de professores de Língua Inglesa graduados em Letras e atuantes na rede Municipal segundo a Secretaria de Municipal Educação são 56 e na Rede Estadual de Educação em Chapecó são 60 professores de LI atuando. Já na rede particular Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, não foi possível mensurar o número de professores de língua inglesa graduados, dado o fato que de acordo com o Sinproeste (Sindicato das Escolas Particulares em Chapecó) não há essa informação.

conceitos basilares da AD. Compreendemos que para analisar discursivamente faz-se necessário o movimento pendular²³, movimento entre o ir-e-vir na teoria, na escolha do *corpus* e na análise.

Compreendemos, com Orlandi (1996, [2012b]), que o sentido não esteja já preso às palavras como essência. Há uma determinação histórica, que faz com que o sentido não seja único e nem qualquer um. Analisamos discursivamente os fatos, o(s) acontecimento(s) enquanto sentido, ou seja, “[...] a linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva” (ORLANDI, 2012a, p.63). Desta forma, interpretamos que emergiram regularidades nos recortes discursivos extraídos das narrativas que apontam para discursos circulantes, que constituem os sujeitos-professores e que estão na ordem da evidência, do já-aí.

2.1.4 Fios da trama: o perfil dos professores

Nesse subcapítulo apresentamos o perfil dos professores entrevistados. Por medidas éticas e com a finalidade de proteger a identidade dos sujeitos-professores entrevistados, manteremos seus nomes em sigilo. Ressaltamos que a sigla SP refere-se aos sujeitos-professores entrevistados e o número que a acompanha faz menção à ordem das entrevistas.

²³ Expressão cunhada por Petri da Silveira (2004).

Quadro 2: Formação Acadêmica e Trajetória Profissional

Sujeito-Professor	SP1	SP2	SP3	SP4	SP5
Graduação	Letras Português/ Inglês	Letras Inglês e Literaturas de língua inglesa	Letras Inglês e Literaturas de língua inglesa	Letras Português/ Inglês	Letras Português/ Inglês
Especialização	Metodologia do Ensino de Línguas (Portuguesa, Inglesa e Espanhola)	----- ----	Incompleta em tradução	Práticas Pedagógicas Interdisciplinares	Letras
Formação em Curso de Idiomas	Cinco semestres	Quatro semestres (e continua até o presente momento - 2014)	Oito semestres	Quatro semestres	Seis semestres
Início na profissão	2005	2011	2012	2004	1995
Rede de atuação	Municipal	Municipal	Municipal e Privada	Municipal e Estadual	Municipal e Estadual
Nível de ensino	Ensino Fundamental II	Ensino Fundamental I e II.	Ensino Fundamental I e II	Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio	Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Fonte: Elaboramos a partir das narrativas dos sujeitos-professores

Observamos o quadro 2 e compreendemos que não podemos deixar de lado a formação linguística e a trajetória profissional dos professores na relação com a língua inglesa. Vale aqui abrir parênteses, ainda que longo, para elucidarmos aspectos/questões recorrentes nas narrativas, tais como a distinção entre a carga horária dos cursos de Letras e o tempo de carreira dos professores de língua inglesa entrevistados.

O curso de Letras no Brasil passou por inúmeras alterações desde que os primeiros foram estabelecidos pelo Ministro da Educação e da Saúde Pública em exercício, Francisco de Campos, através do decreto nº 19851, de 11 de abril de 1931. Nesse período, os cursos de Letras eram divididos e os currículos possuíam até cinco línguas. Em 19 de outubro de 1962, a partir do parecer nº 283, de Valnir Chagas, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, os cursos de Letras passaram a ser constituído de uma parte comum e uma parte diversificada, possibilitando a criação de cursos de Letras, como Português e uma língua estrangeira clássica

ou Português e uma língua estrangeira moderna, e, em seguida, a opção da habilitação em Língua Estrangeira e respectiva literatura. As alterações nos currículos foram marcadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que reforçaram o perfil almejado para os formando em Letras, ou seja, os professores de línguas:

[...] profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (BRASIL, 2001, p.30²⁴),

No intuito de dar conta do objetivo proposto, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível graduação. De acordo com Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002, Art. 1º,

a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico.

A referida resolução foi revogada pelo Processo 23001.000185/2007-22 que resolve que:

Art. 1º Os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores, em nível superior, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes, devem ter, no mínimo, 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo, pelo menos, 300 horas de estágio supervisionado e pelo menos 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CP nº 2/2002.

²⁴ PARECER CNE/CES 492/2001 - publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

Em relação à carga horária de contato com a língua inglesa, o processo de formação linguística dos sujeitos-professores entrevistados diferencia-se. Isso pode ser observado pela formação dos sujeitos-professores entrevistados, nos quais temos SP1, SP4 e SP5 que cursaram Letras: Português-Inglês e SP2 e SP3 que cursaram Letras Inglês e respectivas literaturas.

A relação entre formar o profissional de letras e o “saber” que esse profissional necessita, constitui-se uma tarefa complexa, difícil de ser completada num curso de graduação. Nessa relação com a formação no curso de letras e o “saber”, interpretamos a partir de Scherer que:

A relação ao saber está em relação ao mundo imbricado em duas noções: a escolha e o projeto da escolha, porque não existe escolha no tempo: um projeto profissional não é um projeto de vida por si só. É o projeto de vida que dá sentido ao projeto profissional, um processo que se constrói no tempo pelo princípio da experiência (SCHERER, 2003, p. 121).

Compreendemos que os sujeitos-professores estarão eternamente em formação, pois é um processo que não cessa em um tempo determinado, é movimento. Estar “em formação” possibilita incorporar não apenas aquilo que já sabemos, mas abrir espaços para abrigar também aquilo que ainda não sabemos.

2.2 NARRATIVAS: ALINHAVAR A TRAMA E O MOMENTO DE SE DIZER

Falar de si é, de algum modo, criar (construir) uma história, uma narrativa, uma ficção que se torna, pela discursividade, uma verdade, melhor dizendo, uma realidade. (CORACINI, 2007, p. 117).

Partimos do pressuposto de que os sujeitos-professores estão assujeitados a processos histórico-ideológicos que não lhes são transparentes, compreendemos que as narrativas atuam como um processo relacionado à memória discursiva que, na relação com a ilusão de completude, age como um fio invisível que trama e conduz sentidos parafrásticos (SERRANI, 1997), ou que suprime e direciona deslizamentos de sentidos.

As narrativas tendem a linearizar a história pelas quais mecanismos de poder são incitados, possibilitando que alguns se alastrem e outros sejam silenciados. Uma narrativa jamais se encontra isolada de outras e o que as une é da ordem do histórico e do inconsciente.

Para Scherer, Morales & Leclercq (2003, p. 25) falar de narrativa é discorrer sobre algo que “se define como o meio primordial que liga cada um de nós à sociedade em que vivemos. O mundo é linguagem e nós somos linguagem”. Com as autoras, interpretamos que narrar é muito mais do que enunciar dados, é falar ao outro, é a união de dados e de fatos que estabelece um acontecimento. A partir desse acontecimento, passa a fazer sentido para si, para que possa significar e ter sentido para o outro. Se nos constituímos com e a partir do outro, tomamos o narrar como “[...] saber falar a si próprio pelos mal-entendidos, pelos silêncios, pelos não ditos, por tudo o que podemos dizer/ouvir e, ao mesmo tempo, por tudo o que não podemos dizer/ouvir nessa narrativa” (Ibidem, 2003, p. 25).

Ressaltamos que mesmo que pensemos nas narrativas dos sujeitos-professores de língua inglesa como unidade, pelo funcionamento parafrástico, elas nunca serão consideradas individualmente, mas sim nas relações discursivas apresentadas. Trabalhamos com a ideia de analisar as narrativas, não esquecendo sua dimensão simbólica, como algo não finalizado, não pronto. Elas possuem algo próprio, fronteiras sempre porosas e instáveis que podem ser constantemente rearticuladas no processo de desenvolvimento.

Ao analisarmos formações imaginárias sobre língua inglesa que se inscrevem nas narrativas dos sujeitos-professores dessa língua, trataremos das narrativas na relação com a memória e com a história. Interpretamos que a história não está ligada ao tempo em si, mas a práticas, que se organiza a partir das relações de poder e de sentidos (ORLANDI, 2008).

Compreendemos que “a linguagem é sentido e a história faz sentido” (Ibidem, p. 36). Ao considerar a linguagem estamos valorizando os sentidos apreendendo a sua historicidade e estabelecendo um entremeio, um embate. Ao tomarmos as narrativas para a constituição do *corpus* de nosso trabalho, estivemos atentos às formações imaginárias sobre língua inglesa, pensando justamente na situação de entremeio.

Concordamos com a assertiva de Stübe Netto (2008) que o sujeito-professor, ao (res)significar sua experiência, por meio da narrativa de sua história, estabelece uma elaboração sem princípio nem fim. Ainda segundo a autora, compreendemos que as narrativas possibilitam o sujeito-professor narrar e dar sentido a sua história de formação linguística e profissional, permitindo-lhe uma (re)elaboração de sua experiência, a partir do momento que é capaz de tomar para si outros lugares e (re)fazer sua história.

O sujeito, ao significar se significa, porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas (Orlandi, 2012a). Ao falar de si e da sua prática, o sujeito-professor promove a (res)significação da prática, possibilitando o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento prático dele e daqueles que aprendem com ele.

Em nosso gesto analítico, partimos da materialidade linguística (intradiscurso) e da memória discursiva (interdiscurso). Para tal, elaboramos um questionário semiestruturado com as seguintes perguntas:

- 1 - Você poderia relatar fatos que marcaram sua relação com a língua inglesa? Quais? Conte-nos.
- 2 - Como foi a sua aprendizagem de língua inglesa? Por quê? Onde você aprendeu?
- 3 - Há quanto tempo exerce a profissão de professor (a) de língua inglesa? Fale sobre os motivos que o (a) levaram a ser professor(a) de língua inglesa?
- 4 - O que significa para você ensinar língua inglesa?
- 5 - Qual a opinião dos seus alunos e da comunidade escolar em relação à Língua inglesa?
- 6 - E para você: A língua inglesa é...

Compreendemos com Souza e Oliveira (2000a, p.40), que no momento de uma entrevista, ambos os participantes, “[...] estudam-se e adotam estratégias para a negociação que irão travar a partir do instante em que se lança a primeira pergunta, fator que incide na fluência e, conseqüentemente, no tempo ou na duração da entrevista”. Consideramos, a partir dos autores, que para haver a transposição da memória para a fala oral, é preciso fazer recortes nela, recortes ora inconscientes, ora cuidadosos, emergindo destes últimos as hesitações. É a partir destes recortes que o enunciador constitui-se e apresenta-se como sujeito ao seu enunciatário.

Retornando a Eckert-Hoff (2008) em relação ao que propõe quanto às narrativas de sujeitos-professores, compreendemos que, ao entrarem em cena (responder ao questionário semiestruturado), os sujeitos-professores tecem uma nova escrita de si ou fala de si, descentrada, lugar onde o sujeito vacila sobre si mesmo.

3 AS AMARRAS DO DISCURSO: FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE LÍNGUA INGLESA

Nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

Pelas palavras de Authier-Revuz (1990), trazemos a questão que nos move: as formações imaginárias sobre língua inglesa. Entendemos que por ser atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada, a palavra conforma inúmeros sentidos. No entanto, para que algo faça sentido é necessário que o sentido já esteja inscrito pela relação com o interdiscurso, com o já-dito constitutivo de todo dizer (ORLANDI, 2012b).

O funcionamento do discurso possibilita compreender como determinados dizeres se historicizam e se institucionalizam a partir de determinadas condições de produção, pois o ideológico marca-se no funcionamento do discurso e no modo como o discurso produz sentidos (Idem, 1983, [2011]). O lugar do qual o sujeito fala determina as relações de força e ressoa nas condições de produção do discurso.

As relações de força são sustentadas em nossa sociedade de modo hierárquico e se firmam nas formações imaginárias. Nesse viés, consideramos que “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções” (ORLANDI, 2012a, p. 40).

Os processos discursivos ocorrem a partir de uma série de formações imaginárias que através da antecipação permitem dizeres, produzem efeitos de sentido, os quais inscrevem o dizer em uma rede de memórias. Em outras palavras, “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. (PÊCHEUX, 2010, p.81). Para o autor, essa relação é um efeito de sentidos entre locutores.

Ressaltamos que para o nosso gesto analítico não analisaremos a relação sujeito-professor e pesquisador e sim atemo-nos às narrativas dos sujeitos-professores pelas quais temos a imagem que o sujeito-professor atribui a si e ao outro (aluno, colega, sociedade). Essa imagem atravessa os dizeres dos sujeitos-professores apontando regularidades que remete para a desestruturação-reestruturação desses, ressoando nas formações imaginárias sobre

língua inglesa. Entendemos que a relação desestruturação-reestruturação emerge no *corpus* de nosso trabalho, pois, “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (PÊCHEUX, 1988, [2012, p. 56]). Os dizeres dos sujeitos-professores mantêm relação com outros dizeres, visto que o sujeito-professor constitui-se da/na relação com os outros. A partir da relação discurso, desestruturação-reestruturação, sociedade e história, compreendemos que há inte(g)ração entre o indivíduo e a ideologia.

O sujeito-professor é interpelado pela ideologia, materializada no discurso conformado pelas formações imaginárias designadas por Pêcheux (2010) da seguinte maneira:

Quadro 3: Formações Imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	I _A (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	I _A (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	I _B (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	I _B (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux (2010, p. 82)

A partir do esquema proposto por Pêcheux (2010), trazemos uma proposição de esquema das formações imaginárias analisadas que emergem nas narrativas dos sujeitos-professores no *corpus* do nosso trabalho:

Quadro 4: Formações Imaginárias baseadas no *corpus* do trabalho

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	I _A (A)	Imagem do lugar do sujeito-professor para o sujeito-professor	Quem sou eu professor de língua inglesa para falar assim?
	I _A (B)	Imagem do lugar de aluno para o sujeito-professor	Que aluno é ele para que eu professor de língua inglesa fale assim?
B	I _B (B)	Imagem do lugar de aluno para aluno	Quem sou eu aluno para que o sujeito-professor me fale assim?
	I _B (A)	Imagem do lugar de sujeito-professor para o sujeito aluno	Quem é o aluno para que me (sujeito-professor) fale assim?

Fonte: Elaboramos com base na proposição de Pêcheux (2010), exposto no Quadro 3.

Ao propormos o quadro 4, entendemos que o lugar de onde o sujeito-professor fala determina as relações de força no discurso. Isso afirmamos tendo como base que os sujeitos-professores organizam seus discursos em função da imagem que fazem de si mesmos, do outro e do objeto do qual falam. Nesse sentido, é importante pensar que o “referente” (R, o “contexto”, a “situação”) no qual o discurso aparece, pertence igualmente às condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 2010, p. 82). Destacamos com o autor que se trata de um “objeto imaginário” (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física, conforme quadro 5:

Quadro 5: Formações Imaginárias e Objeto Imaginário

	Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	I _A (R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	I _B (R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Fonte: Pêcheux (2010, p. 83)

Tomamos, a partir do exposto (quadro 5), que nessa relação entre objeto imaginário e realidade física, temos base para o discurso, já que o emissor (A) supõe uma antecipação das representações do receptor (B). Interpretamos que as imagens apresentam atravessamentos discursivos que circulam na história e na sociedade. Para Pêcheux (2010, p. 85), as formações são projeções que “resultam sempre de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar, mas que propiciaram tomadas de posição implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco”.

A partir das pesquisas de Grigoletto (2001, 2010), Tavares (2002, 2010), Coracini (2003 e 2007) e Rajagopalan (2005), interpretamos que as formações imaginárias sobre língua inglesa que circulam na sociedade, como língua global, língua franca, língua instrumento/utilitária, língua status, são produzidas por pré-construídos, por algo que “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade (o mundo das coisas)” (PÊCHEUX, 2009, p. 151).

As narrativas dos sujeitos-professores em nosso trabalho apontam para uma sustentação de que essas nomeações marcadas pelos já-ditos se mantêm no efeito ideológico de evidência, por àquilo que todo mundo sabe. (PÊCHEUX, 2009). Nesse jogo discursivo, muitos são os fios e muitos são os nós que se tramam na construção e estabilização de sentidos sobre língua inglesa.

Compreendemos que a estabilização dos sentidos construídos como logicamente normais e cristalizados em relação à língua inglesa apontam para uma necessidade de homogeneidade lógica na sociedade. A partir das relações que apreendemos com as afirmações de Pêcheux (2012), interpretamos que as coisas-a-saber representam tudo o que arrisca faltar à realização do sujeito pragmático.

Para compreendermos as formações imaginárias que emergem sobre a língua inglesa nas narrativas que analisamos e, a partir dessas, entender que lugar é conferido à língua inglesa na escola, tivemos de entender o que foi dito antes, em outro lugar e que repercute na sociedade, produzindo sentidos nas discursividades que ressoam nas narrativas dos sujeitos-professores. Nosso gesto analítico busca, pelos recortes apresentados nos subcapítulos a seguir, compreender como o texto produz sentidos através de seus mecanismos de funcionamento e delineia as regularidades que emergem no *corpus*.

3.1 SUTURAS DA TRAMA: FRONTEIRA DE IMAGINÁRIO ENTRE LÍNGUA INGLESA DO MUNDO E NA ESCOLA

Se, por um lado, o inglês do mundo não se qualifica como matéria a ser ensinada na escola, por outro, ninguém está a salvo de aprendê-lo em maior ou menor grau, graças à sua circulação ubíqua no mundo urbano real ou virtual. (ASSIS-PETERSON; COX, 2013, p. 161).

Neste subcapítulo, objetivamos analisar a noção de fronteira da língua inglesa que emerge nos recortes discursivos e que delinearam as regularidades que apresentaremos. Elaboramos dois eixos²⁵ de interpretação: (i) a língua inglesa do/no mundo; e (ii) a língua inglesa da/na escola. Em *Imaginário de Fronteira entre língua inglesa do mundo e da escola* trazemos a noção de fronteira partindo do pressuposto de que se instituiu uma fronteira entre língua inglesa do mundo e língua inglesa da escola, propiciando um lugar nem dentro nem fora, um lugar “entre”.

A relação “entre” língua inglesa do/no mundo e língua inglesa da/na escola remete-nos a um lugar de entremeio, um entre-lugares, um lugar de fronteiras fluidas. Trazemos a partir de Bhabha (1998), pesquisador indiano, professor de língua inglesa e literatura, que por mais que as fronteiras sejam marcadas como fechadas, sempre são fronteiras, muito mais de lugares de encontro do que de separação. “A fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” (Ibidem, 1998, p.24). Consoante à proposição do autor supracitado, interpretamos que a fronteira entre língua inglesa do mundo e da escola aponta que ao definir a escola como lugar delimitado, por bordas que fixam as fronteiras e os domínios do conhecimento, a impossibilita de ser tomada como um lugar de deslocamentos e rupturas.

Scherer (2008, p.133) afirma que “as fronteiras atravessam regularizações e as constituem por sua natureza”. Concordamos com a autora ao compreender que a relação de fronteira entre língua inglesa do/no mundo e língua inglesa da/na escola, marca-se pelo político justamente porque o político “compreendido discursivamente significa que o sentido é sempre dividido e esta divisão tem uma direção que não é indiferente às injunções das relações de força que derivam da forma da sociedade na história” (ORLANDI, 1998a, p. 74).

Nesse *continuum*, vale retomarmos que, de acordo com o panorama histórico que apresentamos no subcapítulo 2.1.1 *Arquivo: Língua inglesa do mundo*, interpretamos que os acontecimentos deixam traços ao longo da história, bem como na memória discursiva.

²⁵ Destacamos que essa divisão atende a fins didáticos para auxiliar na organização e na leitura do texto, pois a construção teórica e analítica ocorreu de modo concomitante.

Consequentemente deixam resquícios no modo como esses sujeitos-professores se relacionam com a língua do outro, a língua inglesa, a língua do mundo.

No *Imaginário de fronteira língua inglesa do/no mundo*, analisaremos como a língua inglesa produz efeito de totalidade em relação ao tempo e espaço, a partir de regularidades que emergem no intradiscurso, como as vantagens que a língua inglesa do/no mundo oferece, empregabilidade, possibilidade de viajar, conhecer o mundo, o que aponta para o “já-dito” sobre língua inglesa:

“RD1a/SPI²⁶: *como eu queria ser professora /e eu achei o inglês interessante / eu disse /vamos lá, / eu vou seguir/ e vou aprender e/ assim oh/ a vontade de viajar/ e de **conhecer novas culturas/ conhecer novos países/ e a língua inglesa /ela abrange tudo isso né/ a gente vai em busca de novos conhecimentos né / e// é um sonho que eu tinha né***”.

“RD2-SP2: [...] *aquela pessoa falando assim /tão rápido /e já traduzindo /muito rápido /e filme também/ os lugares/tipo **Nova York/ Londres/ também/ querer conhecer esses lugares /e poder me comunicar/ acho que isso também***”.

“RD3-SP2: *Abrir uma outra porta/ abrir // é / olhares. Sabe/ do que você pode fazer/ do que você tem capacidade de fazer/ é // [como assim?] A comunicação/ é uma questão bastante importante pra tudo/ sabe, e, / o inglês/ por ser a língua universal/ possibilita você a **fazer várias outras coisas sabe/ tipo conhecer o mundo e se comunicar com essa língua/ sabe***”.

“RD4-SP3: [...] *eu acho que o Inglês é uma coisa assim que cada vez mais abre **portas, possibilita coisas/ dá oportunidades/ não só de emprego/ como de comunicação/ viagens/ tudo o que pode ser feito/ [...]***”

“RD5 -SP3: [...] *Tanto que eu já estou há uns dois anos tentando ir pra fora do país /e agora na próxima semana estou me mudando pra Dubai /que fica no Oriente Médio/ não é língua nativa deles/ eles falam o árabe/ mas tem pessoas de umas cem nacionalidades morando lá/ então **eles adotaram o idioma inglês pra comunicação geral/ então assim/vai ser um desafio muito grande/ isso não tem como não ser/ mas o inglês também me possibilitou isso porque eu só consegui o emprego lá por falar inglês/ se eu falasse árabe provavelmente não conseguiria/ então/mesmo lá o idioma deles oficial ser o árabe /é o inglês que faz as pessoas evoluírem lá/ tanto que assim/ tem muita gente que mora lá / que fala outros idiomas /ou fala árabe mas **não consegue empregos tão bons como quem fala inglês*****”.

“RD6-SP5: [...] / então/ inglês // pra mim é/ digamos / o **presente e o futuro/ é uma esperança de/de/de/ mais conhecimento/ mais oportunidade de emprego / também/ já que hoje em dia/ por todo lugar /ai né / então/ [...]**”

“RD7-SP5: *A língua inglesa ã/ **hoje/é o top de tudo né/ é a língua universal/ a língua que aparece em camisetas/ em todos os lugares/ em computador/ tecnologia [...]***

²⁶ Esse recorte discursivo foi utilizado como ilustração na introdução de nosso trabalho.

Pela materialidade discursiva destacada nos RDs, chamou-nos a atenção que os atributos relacionados à língua inglesa do mundo, como possibilidade de conhecer novas culturas (RD1a), conhecer novos países (RD1a), conhecer lugares (RD2), conhecer o mundo (RD3), a língua que abrange tudo (RD1a), a que possibilita fazer várias outras coisas (RD4), ter emprego (RD5), a que é presente e o futuro (RD6), a língua *top* (RD7), se imbricam. Interpretamos que de tal maneira ressoa nas narrativas dos sujeitos-professores a relação fronteiriça, ou seja, dominar a língua do outro, a língua do/no mundo, a que abre portas.

A relação fronteiriça emerge como um jogo dentro-fora, no qual os sujeitos-professores projetam a língua inglesa como língua do outro, no entanto, traçam relações com a mesma, não do lugar de fora, mas de dentro, de falante de língua inglesa e não “de outro”. Retomamos que o SP1²⁷ cursou graduação em Letras (Português/Inglês) e estudou em curso de línguas por cinco semestres. Ressoa no dizer de SP1, no RD1a, outra voz, um movimento entre singularidade e alteridade. Compreendemos que a alteridade comporta a presença constitutiva do outro, tanto na constituição do sujeito, quanto em qualquer discurso (STÜBE NETTO, 2008).

A denegação se inscreve na expressão “*vamos lá, eu vou seguir*”. Ao utilizar a referida expressão há uma tomada de posição em que o sujeito-professor interpreta seu próprio dizer. Nesse sentido, compreendemos que “denegar é dizer negando e/ou negar dizendo” (AGUSTINI, 1999, p.18). Interpretamos que a denegação emerge como um mecanismo de motivação-defensiva, ressoando que há a recusa do sujeito-professor em reconhecer que pode não conseguir “*seguir*”. De acordo com autora, “a denegação mascara os dizeres-e-sentidos-outros que, apesar de participar da constituição do sujeito, não lhe é permitido dizê-los, devido à formação discursiva que predomina na interpelação ou devido ao contato com o social e suas coerções” (Ibidem).

Da relação que interpretamos como “motivação-defensiva” (“*vamos lá, eu vou seguir*”), compreendemos que na deriva dos sentidos, temos *vamos lá, eu vou seguir*, porém posso não conseguir. Interpretamos que, no decorrer do processo de aprendizagem de língua inglesa, o SP1 envolve-se em apre(e)nder língua inglesa como

objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Sem dúvida, temos aí uma das pistas que permitem compreender por que é tão difícil aprender uma língua

²⁷ Quadro 2: Formação Acadêmica e Trajetória Profissional

estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas lingüísticas. (REVUZ, 2006, p. 216-217)

Disso que a autora afirma, retomamos ao RD1a pelo qual compreendemos que a relação temporal (passado, presente e futuro) ressoa no dizer de SP1. Este, o SP1, narra que tinha o sonho de aprender língua inglesa e, mesmo marcando o verbo “ter” no tempo verbal passado (tinha), ele ressoa no presente e move as ações de SP1, de querer ir à busca de novos conhecimentos, o que envolve o sujeito-professor nas dimensões da “afirmação do *eu*, do trabalho do corpo e a dimensão cognitiva” (REVUZ, 2006, p. 217).

Os recortes discursivos RD2 e RD3 apontam que a língua inglesa abre portas, ou poderíamos dizer, abre caminhos, territórios. A imagem de língua inglesa que ressoa no dizer de SP2 (graduado em Letras e estudante de língua inglesa em curso de línguas) aponta para língua inglesa como “uma passagem” que permite adentrar todo e qualquer território. Temos no dizer de SP2 que “através” da língua inglesa é possível conhecer outros lugares. O sujeito-professor cita lugares aos quais associa à língua inglesa (*Nova York/ Londres*). SP2 relaciona à língua inglesa ao “todo”, “*por ser a língua universal [...] possibilita conhecer o mundo*”. Interpretamos que os recortes discursivos (RD2 e RD3) reforçam o imaginário de língua inglesa do mundo, efeito da geopolítica da língua inglesa e de tudo o que ocorre em função dela.

Na marca linguística “universal” emergem efeitos de sentidos de unidade que contemplam a multiplicidade. Ao buscarmos a etimologia da palavra universal, encontramos sentidos de comum, relativo ou pertencente ao universo inteiro, da Terra como um todo; mundial, global. (HOUAISS, 2009). Emerge, no dizer de SP2, o efeito da Torre de Babel, da existência do funcionamento de uma língua única. Porém, sentidos deslizam, no momento em que SP2 não toma a língua inglesa como língua única em todos os lugares, mas sim, como a única língua que possibilita a comunicação entre todos, todos no mundo, no universo.

Seguimos as análises e retomamos o quadro 2: Formação Acadêmica e Trajetória Profissional, porque o foco do nosso interesse é analisar que formações imaginárias ressoam em narrativas de sujeitos-professores de língua inglesa e como elas se inscrevem nessas narrativas. Destacamos que o SP3 estudou língua inglesa em curso de línguas concomitante ao Ensino Médio, prosseguiu durante a graduação e após a finalização da mesma.

Compreendemos que o SP3, no RD4 e no RD5, se inscreve na mesma rede de sentidos de SP2, ao dizer que a língua inglesa *“abre portas, possibilita coisas/ dá oportunidades/ não só de emprego/ como de comunicação/ viagens/ tudo o que pode ser feito”*. Interpretamos que efeitos de sentido de totalidade ressoam no dizer de SP3, pois ele estabelece que a língua inglesa abre portas, possibilita coisas, dá oportunidades. No entanto ressalta, que não só em relação à empregabilidade é que a língua inglesa abre portas, mas sim, possibilita a comunicação, as viagens, *“tudo o que pode ser feito”*. Temos na marca linguística *“tudo o que pode ser feito”* que o emprego do pronome indefinido “tudo”, ao mesmo tempo em que aponta para a totalidade, para o todo, o completo, abre-se para o genérico, pois “tudo” é vago.

No RD4, o SP3, afirma que não é apenas a porta para o emprego que a língua inglesa abre, no entanto, no RD5, as formulações de SP3 são: *“mas o inglês também me possibilitou isso (trabalhar em Dubai) porque eu só consegui o emprego lá por falar inglês [...] é o inglês que faz as pessoas evoluírem lá/ tanto que assim/ tem muita gente que mora lá / que fala outros idiomas /ou fala árabe, mas não consegue empregos tão bons como quem fala inglês”*, retomando, pelo interdiscurso, sentidos que apontam para o discurso capitalista e para a ideologia da globalização.

O discurso capitalista tem efeitos e atinge diretamente a subjetividade dos sujeitos, quando se percebem dependentes de objetos, dispositivos (*gadgets*) disponibilizados no mercado. É a falta de gozo que beneficia o consumo em favor da busca insaciável da completude. Ao oferecer objetos (*gadgets*) vinculados a compra, promove a venda de “objetos de desejo”, fazendo com que a sociedade “dominada”, pelo discurso capitalista, transforme desejo em um lucro (LACAN, 1992).

Efeitos de sentido apontam imbricação nos dizeres de SP3, no RD4, no qual sujeito-professor argumenta em prol da língua inglesa do/no mundo como comunicação e no RD5 retoma a língua inglesa como instrumento de comunicação. No entanto, acrescenta que a língua inglesa é útil e necessária para a ascensão profissional. Compreendemos que emerge, no RD5, a relação da língua inglesa com o “mercado de trabalho globalizado” (PAYER, 2005, p. 22).

Ressoa no funcionamento discursivo a alternância de adjetivação de SP3 para a língua inglesa (língua inglesa instrumento de comunicação - língua inglesa útil e necessária para a ascensão profissional). Ressoa a aprendizagem de língua inglesa como objeto de desejo do sujeito-professor, ou seja, a língua inglesa como “passagem, caminho” para ascensão profissional e econômica. Rajagopalan afirma que (2003, p. 65), “[...] sempre se pensou que só pode haver um único motivo para alguém querer aprender uma língua estrangeira: o acesso

a um mundo melhor. As pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida [...]”.

Destacamos no RD5 que para SP3 “*é o inglês que faz as pessoas evoluírem lá (Dubai, Oriente Médio)*”. Interpretamos que a utilização do pronome demonstrativo dêitico “lá” emerge como a localização do espaço no qual SP3 evoluirá profissionalmente. Ressoa, no dizer de SP3, que pelo fato da língua inglesa ter sido “adotada”, é considerada como algo que não pertence a ninguém, mas da qual, os que quiserem evoluir (lá) deverão se apropriar e dominar como idioma para comunicação global. Compreendemos que a língua inglesa atua e trama suas redes muito além do que a geografia ensina, favorecendo uma relação de atração, de poder junto a todos aqueles que buscam uma ascensão social, a começar pelos altos salários e por tudo aquilo que eles possibilitam (LE BRETON, 2005).

Mais do que delimitar as possibilidades ou vantagens em relação à língua inglesa e a ascensão profissional, ressoa, no dizer de SP3, uma indefinição de lugar no mundo para si mesmo (“*Tanto que eu já estou há uns dois anos tentando ir pra fora do país /e agora na próxima semana estou me mudando pra Dubai*”). A oportunidade de evoluir através da língua inglesa apresenta-se fora da relação geográfica com seu país de origem, ou seja, ocorre no exterior. O SP3 não está nem “lá” (Dubai) e nem “aqui” (Brasil), conformando sentidos de que o SP3 se encontra no “entre-lugares”. O SP3 conseguiu emprego em Dubai por falar Inglês, o que nos possibilita dizer que SP3 constituiu-se na relação do “entre-lugares”, próprios da sociedade pós-moderna. Sentidos significam, no RD5, constituindo o “lá” como uma passagem para o que estaria por vir na vida de SP3, em outras palavras, outro país, outras culturas, outras línguas, vivenciando o “estranhamento de uma língua ‘fora de lugar’” (GRIGOLETTO, 2011, p. 289).

A língua inglesa (des)faz fronteira, coloca SP3 em uma relação “entre”: entre línguas (portuguesa e inglesa), entre o mundo e o seu país de origem (Brasil), entre o aqui (Brasil) e lá (Dubai), entre o passado (dois anos), presente (*eu já estou*) e o futuro (próxima semana). Em outras palavras, a relação “entre” se estabelece na língua, no espaço e no tempo.

No entanto, no RD6 a materialidade linguístico-discursiva aponta que se instaura no discurso de SP5 uma tensão em relação ao tempo, que se marca em: “[...] / *então/ inglês // pra mim é/ digamos / o presente e o futuro/ [...] já que hoje em dia/ por todo lugar / [...]*”. Ressoa no dizer de SP5 um silenciamento em relação ao passado. Indagamo-nos se a relação de SP5 com a língua inglesa não apresenta passado, por que o passado não é importante? O passado está desconectado do presente e do futuro? Interpretamos que a logicidade da materialidade

linguística não dá conta²⁸ das relações de sentido que o sujeito aponta em seu dizer. Consideramos, com Pêcheux e Fuchs (2010a), que a exterioridade é constitutiva e que, a partir da inscrição da historicidade no texto, é possível compreender o funcionamento material da língua em sua relação consigo própria, marcada na materialidade do próprio texto.

Interpretamos que na utilização do advérbio “hoje” no RD6, emergem sentidos que relacionam o “hoje” ao presente como totalidade. Discursivamente, o “hoje em dia” ressoa como “atualmente é assim”. Há, na utilização do advérbio “hoje”, uma relação que remete à atualidade, silenciando, a historicidade da língua inglesa na vida de SP5, ou seja, “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa, [...] no silêncio, o sentido é” (ORLANDI, 1997, [2007, p. 31]). Ou ainda nas palavras da autora, “o silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso” (Ibidem, p. 102).

Consideramos que ao ligar a língua inglesa ao hoje, SP5, faz associação da língua ao espaço definido como “todo lugar”. Esse deslizamento de tempo para espaço traz para o dizer de SP5 efeitos de sentido de que ele não relaciona o passado como continuidade de experiência (política, cultural, pedagógica, educacional). O tempo passado é um tempo fechado em si mesmo que na narrativa de SP5 está as margens, configurando um abandono do passado.

Retomamos Bhabha (1998) para o qual o “novo” não faz parte do *continuum* de passado e presente. Interpretamos que, no RD6, a língua inglesa emerge como algo novo. Para o SP5, a língua inglesa se marca como atual (*presente, hoje*) e futurista (*futuro*). Compreendemos que os sentidos deslizam no dizer de SP5 de língua inglesa do “presente e futuro” para a língua inglesa de um além, mas um além não como um abandono do passado, mas sim em um movimento incessante de para frente e para trás.

Ainda, a partir desse movimento de tempo e de espaço, ressoa no RD7 a repetição do advérbio “hoje” e a universalização do espaço “em todos os lugares”. Vemos emergir no dizer do SP5 que há o acréscimo da especificação em torno do espaço, da universalidade e da difusão/utilização da língua inglesa relacionada à ciência e a tecnologia (*computador/tecnologia*). Compreendemos que essa relação “língua inglesa e computador/tecnologia” passou a circular a partir das revoluções científicas e tecnológicas.

Nos séculos XVIII e XIX, a Grã-Bretanha liderou a Revolução Industrial com a utilização das tecnologias que dispunha, enquanto que os Estados Unidos da América emergiam como maior potência econômica apenas no final do século XIX e princípios do

²⁸ A língua sempre falha.

século XX. A ascensão da língua inglesa ocorreu em todos os setores da sociedade e a propagou por um viés tecnológico. A base do desenvolvimento operacional dos computadores deu-se em territórios americanos e fez valer seu sistema linguístico, impulsionando e reforçando a utilização do inglês americano. Por essa relação, compreendemos que esse discurso está diretamente subsumido à ideologia da globalização que tem como resultado o chamado progresso científico, ou “cujos resultados decorrem o discurso das e sobre as novas tecnologias” (CORACINI, 2006, p.8).

Na relação língua inglesa tecnologia e informática, citadas pelo SP5, emerge a ligação interdiscursiva de língua inglesa como “uma expressão da globalidade de idéias, padrões e valores socioculturais, imaginários” (IANNI, 2004, p. 119). Sentidos conformam significações de que a língua inglesa possibilita a expansão em todos os aspectos. Essa língua tem passado, (está) presente e por esse viés, é projeção de futuro. Dito isso, no mesmo recorte discursivo (RD7), há a marca discursiva “*top*” que nos remete ao uso dos anglicismos no Brasil, visto que a expressão utilizada por SP5 “*a língua inglesa é o top de tudo*” aponta para marcas que emergem no intradiscurso.

Ressoa no RD7 que por ser “*o top de tudo [...] (a língua inglesa) é a língua que aparece em camisetas*”. A língua inglesa aparece, no RD7, como a língua “que marca” e sustenta o nosso gesto de interpretação, em que a camiseta faz relação com o corpo. Emergem efeitos de sentidos de a língua inglesa enquanto objeto de consumo, que pode ser “comprado” pelo sujeito para satisfazer uma vontade-necessidade, relacionando-o à utilização. Perante os efeitos de sentido que se sustentam no interdiscurso, interpretamos que o SP5 entra com seu corpo na cena, corpo que entendemos como lugar de poder, de marcas e de subjetivação.

Orlandi (2006, p.196) ao tratar de marcas como “a pichação, o grafite, as camisetas com letras e desenhos, *piercing* e tatuagem” afirma que as condições sócio-históricas dessas manifestações devem ser consideradas, pois produzem efeitos de sentidos próprios a determinadas condições políticas e ideológicas. Dessa relação, compreendemos que a escrita em língua inglesa está na camiseta, que está no corpo, em outras palavras, “primeiro a camiseta, depois a pele” (Ibidem p.27). Outro ponto que consideramos nessa análise é que existe a possibilidade de se vestir a camiseta ou podemos dizer vestir a língua inglesa? Nesse sentido, Orlandi (2008a, p. 205) nos diz que:

Os diferentes materiais e as diferentes superfícies determinam diferentes relações com/de sentidos. Escrito, ou oral, letra ou sinal, superfície plana ou multidimensional, parede, papel, faixa, letreiro, painel, corpo. Textura, tamanho. Cor, densidade, extensão, tudo significa nas formas da textualização, nas diversas

maneiras de formular. Jogo da formulação, aventuras dos trajetos que configuram sua circulação. Acaso e necessidade.

Desta maneira, o efeito de sentido que se impõe é de que, possivelmente, a necessidade de pertencimento à língua inglesa não seja física, mas ideológica. Assim, talvez seja imprescindível inscrever-se nessa língua (através de materiais, nesse caso, através da camiseta) para significar com e na língua inglesa.

Após analisarmos os recortes discursivos (RD1, RD2, RD3, RD4, RD5, RD6, RD7) interpretamos que “a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase, [...] o que se poderia chamar a ‘matriz do sentido’” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010a, p. 166-167). Com a paráfrase, observamos que as diferentes marcas encontradas nos recortes discursivos, estão em movimento e entre uma e outra apreendemos suas relações. Assim, a paráfrase emerge do “uso diferente do mesmo, do outro no um, a repetição” (ORLANDI, 2008, p. 51).

Compreendemos que a paráfrase está colada à estabilização, à permanência do mesmo sentido sob formas diferentes (ORLANDI, 2012a). Nesse viés, apresentamos as seguintes paráfrases:

- i) A língua inglesa, por ser a língua universal, possibilita fazer várias outras coisas; (RD3) (RD4)
- ii) A língua inglesa está em todos os lugares, permite viajar - conhecer novas culturas e conhecer novos países; (RD1a) (RD2) (RD7)
- iii) A língua inglesa possibilita a comunicação; (RD3)
- iv) A língua inglesa oportuniza não só o emprego, como a comunicação e tudo o que pode ser feito; (RD4)
- v) A língua inglesa faz as pessoas evoluírem; (RD5) (RD6)
- vi) A língua inglesa disponibiliza maiores oportunidades de empregos. (RD5) (RD6)

Compreendemos que as paráfrases estão presentes no retorno que se faz ao mesmo dizer sedimentado, ou seja, os sujeitos-professores, ao referirem-se à língua inglesa, produzem um retorno ao já-dito. As palavras não pertencem a quem as fala, não significam por si só, significam pela história e pela língua. Efeitos de sentidos estão sempre sustentados, de modo que toda palavra ao ser dita, inscrevem-se em uma memória, faz parte de um antes (interdiscurso).

Os sentidos que emergem e constituem os RDs (RD1a, RD2, RD3, RD4, RD5, RD6, RD7) sustentam a articulação das formas de poder e de controle social pela língua inglesa, conformando significações que contribuem para solidificar o *Imaginário de língua inglesa do*

mundo. Interpretamos que na relação da língua inglesa e mundo ressoam sentidos de “chave mágica”, consumível e itinerante. Além disso, concordamos com Coracini (2007, p. 10) que, na pós-modernidade, “[c]onsomem-se línguas como se fossem mercadorias, objetos que nos tornam consumíveis num mercado de trabalho exigente; consomem-se tecnologias que se dizem a serviço da educação e do homem”.

Na análise, do segundo eixo de interpretação, apresentamos “a língua inglesa da escola”, que se marca nos recortes discursivos a seguir:

“RD8-SP2: [...] a importância do inglês/ então/ só que tá muito assim/ travado nessa questão /lá do trabalho e de // conhecer outros lugares/ sabe/ ah se eu viajar eu vou usar a língua/ mas não/ pode ser aqui dentro mesmo/ sabe/”

“RD9/SP1: [...] então assim oh/ o inglês é importante sim/ eu acho/ na minha opinião/ ai eu tento/ tirar aquela barreira né /que eles tem contra o Inglês/ assim tento explicar/ muitos/ ali um tempo/ dois/ três anos/ eles/ eu volto a conversar com eles/ eles dizem/ sabia Teacher/ que eu comecei curso de inglês/ então/ assim/ oh/ eu consegui/ tirar aquela barreira deles/ então/ assim // ãã/ [...]”

“RD10-SP1: [...]mas/ ainda/ a comunidade em geral/ eu acredito que / tenha muito preconceito contra a nossa língua assim/ mesmo na escola/ nossos colegas/ eles acham que a língua inglesa não é importante/ falam/que/ sai a fala que/ a/ que não reprova na língua inglesa/ ah/ que o importante /é português e matemática/[...]”

“RD11-SP5: [...] pra eles tanto faz né/ não tem muito valor/ eu acho assim/ que se os alunos soubessem realmente do por que/ eles teriam mais vontade/ fariam/ mas tem uns que / não tem interesse nenhum e acabam até desestimulando a gente também/ com essa questão”.

*“RD12- SP1: [...] os pequenos, ensino fundamental/ séries iniciais e séries finais/ trabalhei com ensino médio/ então assim/não foi fácil/ mas assim/oh/ porque perante eles/ perante eles/ a língua inglesa ainda/ é, é, é um pouco assim/ há um preconceito/ parece que é um outro mundo pra eles assim/ há um preconceito né/ *** eles acabam dizendo por que aprender inglês/”*

“RD13/SP1: É na sétima série/isso/ acabei de esquecer/ ahhh/ sim/ na sétima série/ só que na época assim/ oh/ era mais, //tradução de textos/ coisas assim/ tinha contato sim/ mas era assim/ tão rápido/ que assim/ tu não/ não/ não conseguia muito//ãã/ entender direito né”

No RD8, ao narrar que a importância da LI “*está muito travado nessa questão*”, interpretamos que o SP2 ao mesmo tempo em que especifica dizendo que a língua inglesa está “travada” na questão do trabalho, de viagens, utiliza-se do pronome demonstrativo “nessa” apontando para indeterminação. A construção da narrativa de SP2 passa da indeterminação (nessa) para a especificidade (trabalho, viagens). Podemos compreender aqui a língua

constituída pela indeterminação dos sentidos, o que resulta numa concepção de linguagem não-transparente.

Discursivamente, compreendemos que através do pronome demonstrativo (nessa), poderíamos chegar a diferentes interpretações, justamente pela falta de precisão. A vaguidade se faz, se marca pelo nível linguístico (gramatical), mas não podemos responder ao que mais “essa questão” se refere. A indeterminação pode estar relacionada a um efeito de saturação, ou de não-saturação (PÊCHEUX, 2009). Nesse sentido a indeterminação (nessa) aponta para uma afirmação, para algo já-dito, que ressoa no “todos sabem o que é essa questão”. Assim, é no batimento entre “nessa questão” e “travado” que a indeterminação em questão sustenta o “discurso sobre” pelo funcionamento do interdiscurso (PÊCHEUX, 2009), como instaurador de efeitos de verdade e de saturação.

Temos na marca linguística “travado” a imagem de língua inglesa “presa a” fortemente unida, ligada a algo, em outras palavras, está ligada ao imaginário da língua inglesa na relação “para”. Ressoa, no RD8, que os aspectos políticos e culturais são silenciados, tamponando a ideologia e tomando a língua inglesa como “instrumento para...”. Conforme Grigoletto (2003), o discurso do utilitarismo da língua inglesa traz a ideia de que essa língua é ideologicamente neutra e benéfica a todos que a aprendem (utilizarem). E como essa marca “travado” ressoa na língua inglesa da/na escola?

Compreendemos que, em relação à língua inglesa, emerge no RD8 uma relação de dentro e fora, no enunciado “*mas não/ pode ser aqui dentro mesmo*”. Interpretamos que na utilização da adversativa “*mas não*” emergem efeitos de sentido que conformam significações dos mecanismos do processo de globalização, da universalidade da língua inglesa. Orlandi (2008a) afirma que no que se refere à ideologia da globalização que a noção de território se desloca, tocando na ideologia da universalidade. Nesse sentido, a língua inglesa pode ser empregada tanto aqui (Brasil) ou fora dele (exterior).

Pensamos na possibilidade de “*aqui dentro*” relacionar-se à escola e questionamo-nos que fronteira se marca entre a língua inglesa do mundo e a língua inglesa da/na escola? Interpretamos que na utilização de “*mas não/ pode ser aqui dentro mesmo*” materializa-se que a língua inglesa pode ser utilizada (ensinada e apreendida) na escola brasileira.

Emerge no RD8 que a língua inglesa pode ser utilizada no Brasil. O que nos remete ao exposto no capítulo anterior, que a LDB 9394/96, ao instituir a língua inglesa como componente curricular de caráter diversificado, indicia aspectos minimizadores de seu lugar na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) marcam essa minimização quando se afirma que “o número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido,

raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida”. Ao minimizar o “espaço” da língua inglesa no ambiente escolar, reduz-se a importância de se estudar a língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 66) apontam fatores para o descrédito deste “lugar”, instituindo “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc”. Assim, retomamos o RD8 e na deriva dos sentidos da narrativa de SP2 trazemos o enunciado “Pode ser aqui dentro mesmo, na escola”.

Nesse embate, as condições de produção possibilitaram a redução do “lugar” da língua inglesa na escola, ressoando no descrédito por parte dos alunos e da comunidade escolar. No RD9, o SP1 narra que em relação à língua inglesa na escola, ele tem de “*tirar aquela barreira*” dos alunos. Interpretamos que do lugar que o SP1 ocupa emergem efeitos de sentido que conformam significações de tentar fazer com que os alunos (re)pensem suas opiniões sobre a língua inglesa. Emerge, no dizer de SP1, recursos de convencimento de autoridade produzindo “efeito de antecipação de sentidos” (ORLANDI, 2012a, p. 39). Isso porque mobiliza o imaginário de que o sujeito-professor, formado em língua inglesa, sabe o que é melhor para os alunos.

Ao enunciar “*eu acho, na minha opinião, eu consegui*”, reforça a posição de que SP1, ao identificar que o aluno “começou fazer curso de *inglês*”, acredita que foi capaz de romper as barreiras. Interpretamos, a partir de Coracini (2003, p. 333), que SP1, [...] “no desejo de controle, investida do poder, faz crer que o que diz corresponde ao conhecimento científico, [...] como se só houvesse a sua verdade, não deixando espaço, nem lugar para a dúvida, para o conflito, para a falta que o constituem”. Ressoa, no RD9, a ilusão (necessária) de SP1 de que todos os alunos entenderam o que ele esperava, da maneira como ele queria.

No embate de vozes, quanto mais SP1 afirma tentar romper as barreiras (*o inglês é importante sim*) e fazer com que os alunos entendam a importância da LI na instituição escolar (*assim tento explicar*), mais ele rememora o discurso logicamente estabilizado, de que só se aprende língua inglesa no curso de inglês (*ali um tempo/ dois/ três anos/ eles/ eu volto a conversar com eles/ eles dizem/ sabia Teacher/ que eu comecei curso de inglês/ então/ assim/ oh/ eu consegui/ tirar aquela barreira deles/ então/ assim*).

Para compreender o que (o)corre nas aulas de língua inglesa, o porquê da existência de barreiras (in)visíveis, faz-se necessário conhecer e discutir o modo como esses discursos foram sendo introduzidos na constituição do discurso pedagógico e do ensino-aprendizagem

de línguas no Brasil (ANDRADE, 2008, p. 62). Por concordarmos com a autora, buscamos essa compreensão a partir das análises do *corpus* de nosso trabalho.

Efeitos de sentido apontam que o SP1 ao argumentar a favor de um lugar para a língua inglesa estabelece um processo de causa e consequência. Apresentamos esse processo no quadro 6:

Quadro 6: Proposição de SP1 para romper as barreiras entre o(s) aluno(s) e a língua inglesa

Imagem do sujeito-professor sobre o referencial de LI dos alunos	Imagem do sujeito-professor sobre si mesmo em relação à aprendizagem dos alunos	Imagem do sujeito-professor em relação ao tempo que os alunos levam para perceber a importância de estudar LI	Imagem do sujeito-professor de que o aluno percebeu a importância em estudar LI	Imagem do sujeito-professor de missão cumprida
Alunos têm algo contra a língua inglesa	SP1 movimentase em favor da língua inglesa, explicando a importância	Em um determinado período (dois ou três anos)	O aluno inicia curso de Inglês	SP1 projeta a imagem de que conseguiu romper as barreiras entre o aluno e a língua inglesa

Fonte: Elaboramos a partir do RD9

No discurso de SP1, compreendemos que são produzidos efeitos de sentido que procuram ‘reverter o jogo’. No imaginário que constitui o dizer de SP1, o fato de os alunos iniciarem um curso de inglês, mesmo fora do ambiente escolar, demonstra que conseguiu romper barreiras entre os alunos e a língua inglesa. Entretanto, o SP1 não especifica que barreiras são essas, apenas diz que os alunos têm algo “contra” o inglês.

Em uma visada no dicionário Houaiss (2009) encontramos que o substantivo barreira possui o efeito de: [...] “qualquer coisa que impeça a passagem de algo; obstáculo” e a preposição contra de: “em oposição direta a; em combate a”. O RD9 marca-se pelos efeitos de contrariedade (barreira, contra) e emergem efeitos de defesa (*inglês é importante sim*). Assim, concordamos com Revuz (2006, p. 216) que:

As línguas são objetos de investimentos fortes, frequentemente passionais. Se nos arriscarmos a construir hipóteses sobre aquilo que motiva esses movimentos de

eleição ou rejeição, perceberemos de imediato que a língua ocupa, dentre os objetos de aprendizagem, um lugar a parte.

Nesse sentido, questionamo-nos se SP1 conseguiu romper barreiras, visto que o aluno ao qual ele se refere, no RD9, não reconheceu o processo de aprendizagem na escola, e sim, após iniciar “um curso de inglês”. Ressoa, no RD9, o discurso de que há espaços de legitimação do saber em línguas estrangeiras. Consonante à nossa análise, a pesquisadora Baghin-Spinelli (2002, p. 122) afirma que no Brasil alguns lugares “são legitimados sócio-ideologicamente, como lugares 'onde se aprende língua inglesa', onde há uma legitimação do "saber em língua inglesa" do sujeito: são os cursos de idiomas”. O discurso pedagógico emerge no funcionamento discursivo de “*ali um tempo/ dois/ três anos/ eles/ eu volto a conversar com eles/ eles dizem/ sabia Teacher/ que eu comecei curso de inglês/ então/ assim/ oh/ eu consegui/ tirar aquela barreira deles/ então/ assim*”. O SP1, a partir de determinações ideológicas e inconscientes, produz sentidos de um pré-construído, de que curso de idioma é o lugar onde se “aprende” língua inglesa.

Conforme exposto no quadro 1 - Línguas estrangeiras no Brasil, ressaltamos que a língua inglesa obteve sua inclusão no currículo oficial, em 1837. Mas a partir de 1961 ocorre um silenciamento em relação à postura clara sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. As mudanças ocorridas, tanto ao lugar (como disciplina diversificada), como a carga horária reduzida, apontam para descaracterização e descrédito do ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola regular. Como ressoa em RD10: “*mas/ ainda/ a comunidade em geral/ eu acredito que / tenha muito preconceito*”

Na marca linguístico-discursiva “preconceito” temos sentidos de “ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado sem conhecimento abalizado, ponderação ou razão vincula-se ao fato” (HOUAISS, 2009). O “sentimento desfavorável formado sem conhecimento abalizado” emerge no RD10, pois, no dizer de SP1, a comunidade em geral e os colegas professores (de outras disciplinas) têm opinião contrária em relação à língua inglesa na escola, pois estes fazem alusão à imagem da língua inglesa (*eles acham que a língua inglesa não é importante*) antecipadamente ou independente de conhecê-la.

O preconceito é responsável pela manutenção dos já-ditos sobre a língua inglesa como pré-construídos, ou seja, “as marcas não como objetos a serem descritos, mas como vestígios que ficaram no fio do discurso” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 81), que apresentamos nas paráfrases:

- i) A língua inglesa não é importante porque não reprova.
- ii) A língua inglesa não é importante como o português e a matemática.

Com as paráfrases (i, ii), compreendemos a partir de Coracini (2003, p. 232) que “filiações a regiões de um saber discursivo que circula na escola e é produzido dentro e fora dela (também na academia, no discurso da propaganda, etc.)”. Emerge, no RD10, que o descrédito/discriminação da língua inglesa por parte dos colegas (professores de outras disciplinas) de SP1, relaciona-se a não reprovação na disciplina. No entanto, não existe lei, documento ou ressalva que indique para a não reprovação do aluno em uma disciplina de língua inglesa ou qualquer outra língua estrangeira.

Paiva (2003) afirma que a não obrigatoriedade do Ensino de LE (a partir de 1961) trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país e um *status* inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o "direito" de reprovar. Interpretamos que há desconhecimento dessas leis por parte dos professores de outras disciplinas conformados no RD10, pois esses professores projetaram a imagem de língua inglesa, a de que não é comparável às outras disciplinas e a de que não reprova.

Durante pesquisa sobre o lugar da língua inglesa na escola pública, realizada com professores e coordenadores de escolas públicas, Assis-Peterson e Cox (2002) apontam que há um descaso em relação ao lugar da língua inglesa na escola. As autoras afirmam que professores de outras matérias escolares ministram aula de língua inglesa para preencher carga horária semanal. Para esses professores, a língua inglesa é simplesmente “jogada” (por diretores, coordenadores, supervisores) como algo insignificante (banalizado no contexto institucional).

Desconhecer a língua ou, em outras palavras, não saber a língua inglesa, faz com que os professores das outras disciplinas atribuam à língua esse descrédito. Concordamos, com Melman (1992, p. 15), que “saber uma língua é muito diferente de conhecê-la”. Saber a língua inglesa nos remete à identificação do sujeito-professor para com a língua inglesa, pois, saber a língua aponta para a construção de subjetividade. Assim, saber (apreender) a língua do outro é mais do que conhecê-la, pois, passa pelo ponto da subjetividade que trata do outro, outra língua é falada, de modo que o sujeito não fala mais do mesmo lugar. Saber língua inglesa possibilita usar a língua do outro e estar em outro lugar, ou, no lugar do outro.

Ressoa no RD10 que os professores²⁹ de outras disciplinas apropriam-se de uma reminiscência, do que ouviram falar sobre língua inglesa, ou do que eles mesmos viveram enquanto estudantes. Pelo que tecemos em relação aos resquícios das leis que propiciaram o descrédito da língua inglesa nas escolas, concordamos com Paiva (2003) que apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não lhe asseguram uma inserção de qualidade em nossas escolas.

Consoante ao exposto emerge no RD11 que “*Pra eles tanto faz né/ não tem muito valor*” e coloca em movimento as seguintes questões: Por que tanto faz? Por que não tem muito valor? Que língua inglesa é essa a qual o SP5 se refere? A língua inglesa da/na escola? Funciona, no RD11, o pré-construído da relação entre língua inglesa e escolarização, pois, o SP5 aponta razões para o desmerecimento, para a desvalorização da língua inglesa por parte dos alunos, o que sustenta a escolarização, o valor da língua inglesa como componente curricular.

Interpretamos que “*tanto faz*” emerge como uma inexistente preocupação por parte dos alunos em aprender língua inglesa (na escola) e se sustenta com o advérbio de negação “*não*”. Pela negação marcada no fio do discurso, constitui-se um lugar do “*não-valor*” da língua inglesa na escola. A língua inglesa é tomada como uma mercadoria e no deslizamento de sentido da expressão “*não tem muito valor*”, temos sentidos de que a língua inglesa da/na escola não tem preço. No universo estabilizado da escola, tal imagem parece funcionar como a língua da/na “*escola é material descartável*” (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 137).

Coracini (2003, p. 140) afirma que “*frequentemente, a língua estrangeira é complemento, acréscimo, por vezes, suplemento (dispensável) ao conhecimento do indivíduo. Pelos sentidos que constituem o imaginário de língua inglesa da/na escola ressoa que algo “falta/falha” em relação às políticas linguísticas (de línguas). Nas palavras de Orlandi temos que:*

[...] Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos em sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político dos sentidos. (ORLANDI, 2007, p. 8)

Por esse viés, pensamos nas condições de produção da língua inglesa da/na escola e temos um corpo simbólico-político atravessado pela memória discursiva que significa no intradiscurso: “*eu acho assim/ que se os alunos soubessem realmente do por que/ eles teriam mais vontade*” (RD11). Desta forma, ressoa no RD11 que os alunos de SP5 desconhecem a

²⁹ Remetemo-nos aos que os sujeitos-professores se referiram nas entrevistas.

razão para estudar língua inglesa, tornando a aprendizagem de língua da/na escola um processo complexo. Emergem sentidos de que o possível desconhecimento dos alunos sobre a necessidade e a razão para se aprender língua inglesa da/na é da ordem da confusão, da ambiguidade e da incerteza.

Interpretamos que o SP5, constituído pelo discurso pedagógico, diz que se “*os alunos soubessem realmente do por que/ eles teriam mais vontade*”. Apresentamos a partir dessa formulação possíveis paráfrases:

- i) eles teriam mais vontade de estudá-la;
- ii) eles teriam mais vontade de aprendê-la;
- iii) eles teriam mais interesse nas aulas;

Ressoa em (i) a inscrição da língua inglesa instrumento, objeto, algo que se alcança. Já em (ii) os efeitos de sentido apontam para o apre(e)nder relacionado ao saber a língua inglesa (conforme dissemos anteriormente a partir de Melman). A partir de Coracini (2003, p. 153), entendemos que “é preciso, portanto, compreender que a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica”. Aquele que se inscreve em uma língua estrangeira, no caso, na língua inglesa, provocará confrontos e conflitos internos.

Em (iii) retoma-se o imaginário de “língua inglesa escolarizada” associado a (não) valorização das aulas de língua inglesa na escola. Como instrumento de formalização, a língua inglesa na escola, também, é tomada por regras, saberes determinados, fechados, estanques.

A marca no intradiscurso de língua inglesa “anódina”, na escola, emerge na interrogativa dos alunos de SP1 no RD12 “*por que aprender Inglês?*”, mobilizando o imaginário de SP1 em função dos efeitos de memória em relação à língua inglesa da escola. Ressoa, no RD12, que no universo estabilizado da escola, o desconhecimento na e sobre a língua inglesa, conforma efeitos de sentidos de “irreconhecível”. Coracini (2003, p. 140) afirma que “frequentemente, a língua estrangeira é complemento, acréscimo, por vezes, suplemento (dispensável) ao conhecimento do indivíduo”. Bem como, na expressão “*outro mundo*” em que se produzem efeitos de sentidos de fronteira, de algo que se apresenta como o impossível que faz a partição entre dois conjuntos, embora de mesma natureza, não constituem uma totalidade (GADET; PÊCHEUX, 2004).

Retomamos as marcas tecidas no discurso da língua do/no mundo, pois interpretamos que desde o Império, diagnosticaram-se graves falhas quanto aos métodos utilizados para o

ensino. Além disso, problemas em relação à administração do ensino de línguas modernas no ensino brasileiro. O ensino das chamadas línguas vivas seguia com tradução de textos e análise gramatical, o mesmo das línguas mortas (CHAGAS, 1957).

Temos no RD13 marcas desse ensino de línguas “mortas-vivas”: “*era mais, //tradução de textos/ coisas assim/ tinha contato sim/ mas era assim/ tão rápido/ que assim/ tu não/ não/ não conseguia muito//ãã/ entender direito né*. Interpretamos que o fato de “*não conseguir entender direito, de ter apenas traduções de textos e coisas assim*” faz com que o SP1 se refira ao período dos primeiros contatos de aprendizagem com a língua inglesa como analisar no enunciado “*mas era assim/ tão rápido/*”. A mobilização do adjetivo rápido chama a nossa atenção. Ao localizarmos o vocábulo no dicionário e identificamos uma integração de palavras, pois o vocábulo rápido³⁰ tanto pode ser admitido como aquele que se move depressa, com muita velocidade; ligeiro; veloz; quanto produz efeitos de sentidos que remetem a algo que tem curta duração.

O SP1 cita a tradução como atividade utilizada nas aulas de língua inglesa enquanto estudante. Vale destacar que as descrições (*muito rápido, não conseguia entender*) do sujeito-professor, das atividades realizadas, apontam para exercícios de tradução, processo relacionado ao uso do dicionário por parte do aluno, utilizando a troca de vocábulos em língua inglesa por vocábulos em língua portuguesa.

Efeitos da sistematização da língua inglesa são conformados no processo de tradução, o que faz com que a fluidez e a movência nessa língua sejam silenciadas (“*era mais, //tradução de textos/ coisas assim/*). Fortes (2013) assevera que esse processo de sistematização/escolarização se originou pela competitividade de mercado e, por outro lado, pelo enfraquecimento/ausência de políticas linguísticas relacionadas à língua inglesa.

Dito isso, compreendemos com Guimarães e Orlandi (2001), que diferentes formas de políticas linguísticas podem ser constatadas por meio das determinações do estatuto da língua que falamos e do modo de acesso a ela. Os autores afirmam que as políticas linguísticas se marcam “pelo ensino, na produção dos instrumentos lingüísticos, pela leitura das publicações, pelos rituais de linguagem, pela legitimidade dos acordos, pela construção das instituições linguísticas” (Ibidem, 2001, p.35).

Vale retomarmos que a predomínio da língua inglesa como língua estrangeira hegemônica, como segunda língua, como língua global, marca-se pelo posicionamento econômico e pelos interesses de classes. Além disso, marca-se pelo o que ela tem

³⁰ Houaiss (2009)

desempenhado mundialmente, pelas relações no mundo dos negócios, pela utilização das tecnologias e pela inserção de vocábulos em língua inglesa no cotidiano.

Compreendemos que ressoam, no RD13, sentidos de que as políticas linguísticas distanciam a fluidez em relação à língua inglesa da escola, uma vez que, “uma das maneiras de se compreender o funcionamento do discurso sobre a língua é refletir sobre a política linguística”. (ORLANDI, 2009, p. 113). As marcas desse distanciamento se inscrevem em “*coisas assim*” e ressoam sentidos que se estabilizam a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição. (BRASIL, 1998, p.54)

Pelo exposto, interpretamos que a relação tecida entre língua inglesa e escola demanda um contínuo investimento (material e humano) para que não sejamos pegos pela evidência e pelos já-ditos que circulam na sociedade.

3.2 IMAGINÁRIO DA LÍNGUA INGLESA EFEITO DE *SHIFTING*: PROFISSIONAL E PESSOAL DO SUJEITO-PROFESSOR

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. (REVUZ, 2006, p. 223).

Representar uma língua é significá-la, é construir sentidos para tal. Dessa maneira, o contato com a língua inglesa não pode ser transferência ou reprodução entre termo a termo (língua portuguesa e língua inglesa). Há uma relação de semelhanças e afastamentos vivenciados com entusiasmo ou desânimo pelos sujeitos-professores de língua inglesa, sobretudo quando a relação com a língua inglesa é separada em “profissional e pessoal”.

Essa relação ressoa nos recortes discursivos pelas regularidades que apontam para as vantagens (*status*) de ser professor de língua inglesa e para as distintas atribuições entre língua inglesa profissional e língua inglesa pessoal.

Pelas regularidades encontradas, concordamos com Orlandi (1988, [2012c, p. 25]) que a “tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem”. Nas narrativas emergem dizeres que apontam para essa tensão entre a língua inglesa pessoal e a língua inglesa profissional do sujeito professor. Entretanto, anterior à tensão em relação à língua, entendemos que há indícios de tensão em que o sujeito-professor encontra-se em zona fronteira, pessoal e profissional.

Nesse embate, pessoal e profissional, ressoa movência. Em relação ao sujeito, à movência e ao sujeito que emerge entre significantes, compreendemos, com Pêcheux (2009, p. 143 - grifos do autor), sustentado em Lacan, que é necessário que:

Expliquemo-nos: não se trata aqui de evocar, em geral, “o papel da linguagem” nem mesmo “o poder das palavras” deixando incerta a questão de saber se se trata do *signo*, que designa alguma coisa para alguém, como diz J. Lacan, ou se se trata do *significante*, isto é, *daquilo que representa o sujeito para um outro significante*, (ainda J. Lacan). É claro que, para nossos propósitos, é a segunda hipótese que é boa, porque nela é que está a questão do *sujeito como processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá J. Lacan: o sujeito é “preso” nessa rede – “nomes comuns” e “nomes próprios”, efeitos de shifting, construções sintáticas, etc. – de modo que o sujeito resulta dessa rede como “causa de si” no sentido espinosano da expressão. E é, de fato, a existência dessa contradição (produzir como resultado uma causa de si), e seu papel motor em relação ao processo do significante na interpelação identificação, que nos autorizam a dizer que se trata realmente de um processo, na medida em que os “objetos” que nele se manifestam se desdobram, se dividem, para atuar sobre si enquanto outro de si.*

Compreendemos com Pêcheux (2009, p. 143) que a movência de nomes comuns para nomes próprios aponta à movência do sujeito, “efeito de *shifting*”. Deslocamos esses efeitos para o nosso trabalho buscando compreender a movência em relação à língua inglesa, no que se refere tanto ao sujeito-professor, quanto “a língua pessoal e profissional” dos sujeitos-professores dessa língua.

A partir das questões do roteiro da entrevista³¹, as respostas se entrelaçam, se estabelecem e deslizam num movimento contínuo. Apresentamos o RD14:

“RD14 - SP1: no caso então/ como eu vim de uma família de/ professoras/ de tias professoras/ eu já tinha o sonho/ na época de ser uma professora/ aí fiz o ensino fundamental/ aí vim morar pra cidade,/ cidade grande, né/ que diziam né // [sim]/ aí chegando aqui/ eu comecei a ter contato/ comecei namorar/ casei com o meu esposo atual e ele como trabalhava numa empresa grande que é a ZZ³² // ãã/ na época YY³³/ ele já tinha um pouco do conhecimento/ como eles faziam exportação / ele /via bastante pessoas falarem //ãã/ o idioma né/o inglês/ então/ assim /oh /foi um

³¹ Apêndice A.

³² Nome fictício.

³³ Nome fictício.

incentivo/ também no lugar onde eu trabalhava /tinha uma menina/ a filha dos donos que /ãã/ fazia língua inglesa e /como eu queria ser professora /e eu já gostava bastante do inglês /já desde da /do sétimo/ da sétima série/ que eu comecei / então foi / foi aí que eu comecei a ver que /eu me identificava com a língua né/ comecei a cada vez mais a me aprofundar /e a entender a importância da língua inglesa pra mim”

Consideramos que a formulação no RD14 produz sentidos para fatos que marcaram a relação de SP1 com a língua inglesa. Pelo intradiscorso, o SP1 atribui os primeiros contatos com a LI ao fato de ter vindo morar na cidade, formulando “*aí vim morar pra cidade,/ cidade grande, né/, que diziam né /// ai chegando aqui/ eu comecei a ter contato (com a LI)*”. Para dar sequência à análise, consideramos que SP1 morava no interior, no campo, sua família tinha plantações e criação de animais. A mudança para a cidade se definia como um “sonho” e unia-se ao sonho de ser professora.

Compreendemos a partir de Orlandi (2001, p. 3), que “a cidade é organização, é injunção a trajetos, a vias, a repartições, a programas, a traçados e a tratados”. A autora ressalta ainda que chama de discurso (do) urbano a maneira como a cidade é significada, sendo que, “o discurso (do) urbano abriga o social - o polido - que, no entanto, se realiza administrativamente como o policiado, referido à (manutenção da) organização urbana. Quer dizer que o social passa a significar pela urbanidade (planejamento, tecnologia)” (Ibidem).

Ao morar na cidade, interpretamos que o SP1 está na posição-sujeito habitante da cidade. A cidade fez/faz sentido em SP1, da mesma maneira que entendemos, deslocando a formulação de Orlandi (2001), que SP1 relaciona a língua inglesa ao moderno, ao polido, à organização e, mais do que isto, ele traça sua relação com a língua inglesa a partir da mudança do campo para a cidade.

O SP1 narra que seus primeiros contatos com a língua inglesa se deram ao chegar à cidade grande (já adulta). Este, também, retoma o período que cursava a sétima série³⁴ e diz que nesse período gostava da língua inglesa, mas considera ter se identificado com a língua através do incentivo do esposo³⁵ e de observar a filha (criança) de sua chefe falar em língua inglesa. Vale mencionar que o SP1 trabalhava em um supermercado antes de ser professor de língua inglesa.

³⁴ Ao iniciar a frase “sétimo ano” SP1 refere-se à atual nomenclatura e elas não são correspondentes, visto que, a sétima série equivale hoje ao oitavo ano do ensino fundamental, assim, retoma a nomenclatura utilizada na época.

³⁵ Destacamos que o esposo de SP1 trabalha em uma empresa que passou pelo processo de multinacionalização. Entendemos que o fato do esposo de SP1 estar em contato com pessoas que fala(va)m a língua inglesa e mesmo por ter vivenciado a mudança de empresa nacional para multinacional, no período em que SP1 estava decidindo que graduação faria, influenciou na tomada de decisão.

Há efeitos de sentidos que ressoam no RD14 e filiam-se ao discurso capitalista. No período mencionado, em que o SP1 optava pelo curso de graduação, este tem conhecimento da demanda por profissionais que falem língua inglesa, devido ao contato indireto com a empresa exportadora, através do esposo (*“ele já tinha um pouco do conhecimento/ como eles faziam exportação / ele /via bastante pessoas falarem o idioma inglês”*). Nesse viés, SP1 toma sua decisão aliada à sua vontade, como relata *“queria ser uma professora”*.

Coracini (2007, p. 17) afirma que cada um “carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”. Nesse sentido, o SP1 se sentiu motivado “a algo” relacionado à língua inglesa. O SP1 hesita após dizer que gostava bastante do inglês e menciona *“/já desde da /do sétimo/ da sétima série/ que eu comecei / então foi / foi aí que eu comecei a ver que /eu me identificava com a língua né/ comecei a cada vez mais a me aprofundar /e a entender a importância da língua inglesa pra mim”*. A hesitação marca-se pela incerteza, pois o verbo “comecei” está referindo-se a que? Tecemos as seguintes paráfrases:

- i) Que eu comecei gostar da língua inglesa.
- ii) Que eu comecei estudar a língua inglesa.

Compreendemos, por meio das paráfrases acima (i, ii), que SP1 não determina ao que o verbo “comecei” está relacionado. Ao dizer que os primeiros contatos com a língua inglesa deram-se ao chegar à cidade grande, SP1 silenciou o vivido anteriormente em relação à língua inglesa. O sujeito-professor estabeleceu um início para sua relação com a língua inglesa, elencando fatores, tais como quando começou a ver que se identificava com a língua, começou a se aprofundar mais na língua inglesa, passou a entender a importância da língua inglesa, ou, podemos arriscar dizer, que determinou utilidade para a língua inglesa, posto que, SP1 associou língua inglesa à empregabilidade.

Em consonância com o que tecemos, a partir do RD1a, o SP1 relata ter se tornado professora como se isso fosse resultado de uma descendência, dizendo: *“como eu vim de uma família de/ professoras/ de tias professoras/”*. Como fator resultante SP1 diz - *“e eu já tinha o sonho/ na época de ser uma professora/”* - observamos que SP1 não define a área com a qual gostaria de trabalhar, faz referência a “ser uma professora”.

Compreendemos, a partir de Neves (2000), que a utilização do artigo indefinido “uma”, também, pode ser observado em relação com o numeral cardinal “um”. Porém, ressaltamos as diferenças marcando que para o artigo indefinido ‘um’ configura-se a

indeterminação, não a singularidade (embora ela exista). No que se refere ao numeral “um”, podemos afirmar a singularidade ou a quantidade de único (mesmo que a indeterminação possa existir). Efeitos de sentido significam na situação: “ser uma professora”, que apresentamos:

- a) Queria ser uma professora (numeral)
- b) Queria ser uma professora qualquer

Lembremos, entretanto, que “o sintagma nominal com artigo indefinido apresenta uma pessoa ou coisa simplesmente por referência à classe particular à qual ela pertence, ou seja, apresenta-a como elemento de uma classe” (Ibidem, p. 513). Assim, compreendemos no dizer de SP1, “*queria ser uma professora*”, que o artigo indefinido está relacionado a um substantivo no singular (professora). Se tomarmos “uma” como artigo indefinido, ele não é referencial, constituindo uma generalização (por ser uma palavra não-fórica) (NEVES, 2000). Discursivamente, entendemos que o artigo indefinido passa a ideia de pluralidade.

No dizer de SP1, no RD14, emerge o imaginário de língua inglesa profissional, em outras palavras, “saber” a língua inglesa para ser professor dessa língua. Ressoa que a vontade de SP1 de ser uma professora está associada aos incentivos (alteridade) que recebeu para sua decisão. Isso acontece porque o discurso é sempre construído a partir de outros discursos. A presença desses “outros” discursos marca a heterogeneidade do discurso sobre a língua inglesa que é constitutiva no sujeito-professor. Coracini (1997, p.40) afirma que “todo dizer aponta para um outro que o constitui”, de modo que SP1 tem a ilusão de que é dono do seu dizer, como se os sentidos que reproduz fossem verdadeiramente seus.

Os efeitos de sentido produzidos no discurso do SP1 significam o incentivo de seu esposo. Ressoam, também, sentidos de uma interpelação pela língua instrumento, mercado de trabalho e, assim, passa a se aprofundar e a entender a importância da língua inglesa. Compreendemos que:

Estar numa outra língua, é um trabalho árduo para os sujeitos que aprendem e ensinam, porque não se trata simplesmente de uma questão de escolha, de vontade; não é apenas um trabalho de educar nosso corpo a falar a língua ou nossa memória cognitiva a registrar um novo código. Longe disso, a complexidade do estar na língua do outro é a do trabalho de um sujeito que terá de se enfrentar com suas próprias memórias – discursivas memórias – sobre a sua língua, dita materna, e a língua do outro, dita estranha. (DE NARDI, 2009, p. 187).

No movimento de estar em uma língua outra, o sujeito-professor encontra-se em momento de tensão, momento em que espaços se abrem, possibilitando a esse sujeito resistir ou não às novas memórias nessa sedutora língua estranha.

No RD15, o SP5 responde à pergunta: “você comentou /que a mãe é professora/ então/ quais os motivos que te levaram a ser professora de língua inglesa”?

“RD15-SP5: De língua inglesa//o fato da oportunidade de emprego/, depois eu comecei observar que a língua inglesa/ãã// eu gosto muito de gramática né/ então eu comecei perceber/ que / que era mais fácil/ até a questão de verbos / que a língua portuguesa/ mas/ mais/ assim com/ a questão do trabalho né/ surgiu a oportunidade e tal/ então”

Consideramos que, no RD15, “a língua inglesa profissional” marca-se como certeza, o “algo estabilizado”, condição e resultado da/na escolha profissional. Nesse caso, a língua inglesa foi determinante e a eleita no questionamento: ser professora de quê? No RD15 ressoam sentidos que circulam no imaginário sobre língua inglesa como fonte de garantias de ser bem sucedido, atrelada à função professor de língua inglesa.

De acordo com Assis Peterson e Cox (2001), a profissão de professor de inglês divide-se entre os que enaltecem um professor que ensina a língua do outro, nesse caso a língua inglesa, e os que atribuem ao professor de língua inglesa o *status* de burguês, “de ‘mauricinho e patricinha’ e nessa imagem, a admiração se tonaliza de ironia”. (Ibidem, p. 24).

Compreendemos que emerge no RD15 o enaltecimento da língua inglesa, a relação com a profissão que se marca pela valorização do profissional de língua inglesa. Para Assis Peterson e Cox (Ibidem), “no meio social, ser professor de inglês é, para a maioria, uma insígnia que dá ‘*status*’, ‘prestígio’, é uma espécie de ‘diferencial’ que o individualiza entre os professores de outras matérias”. Sujeito-professor e língua inglesa se imbricam, engendram sentidos, fazendo com que as adjetivações acerca da língua inglesa propiciam “ao professor de inglês se dizer “respeitado”, “valorizado”, “admirado”, “orgulhoso”, exercendo a profissão que escolheu” (Ibidem, p. 24).

Consoante a Eckert-Hoff (2008), afirmamos que há um imaginário formado acerca do “ser professor”, bem como a possibilidade de organização de um discurso que outorga um lugar para o sujeito-professor. Apresentamos, a partir das análises, o que ressoa nas narrativas em relação à escolha profissional, “ser professor de que”:

Quadro 7: A língua inglesa na relação ser professor

Imagem de Professor que circula na sociedade	Imagem do professor de Língua Inglesa que circula na sociedade
Baixa autoestima	<i>Status</i>
Empobrecimento social	Prestígio
Comum	Diferencial
Empobrecimento material	Valorizado
Pesar	Respeitado
Pena	Admirado
Comentários lamentosos	Orgulhoso

Fonte: Elaboramos com base nas narrativas dos sujeitos-professores

Vale ressaltar, em consonância com as referidas autoras, que essas imagens atribuídas aos professores de LI (quadro 7) circulam na sociedade e emergiram nas narrativas dos sujeitos-professores em nosso trabalho. Contudo, há no processo de reconhecimento da LI como “salvadora” da profissão, aquela que (res)significa no imaginário dos sujeitos-professores a profissão “professor”. Os efeitos de sentido apontam que para o SP5 a “língua inglesa” corresponde a sucesso na profissão (professor).

Por meio das marcas linguísticas que associam à língua inglesa profissional ao *status* da língua inglesa, como exposto no RD16, buscamos compreender os efeitos de sentidos no dizer do SP3, que responde a seguinte questão: “Como os teus alunos e a comunidade onde você convive se referem a essa língua/ à língua inglesa?”

“RD16-SP3: Então/ quando as pessoas perguntam o que eu faço/ eu digo que sou professora/ só pra ver a reação/ aí já fazem aquela cara / ishihish né/ pobre (risos, //)/ Aí perguntam/ professora de quê? /Eu sou professora de Inglês/ nossa que legal/ nossa que bacana/ aí estou precisando de umas aulas/ sem aquela // né/ sempre a mesma cantada inclusive/ Então assim/ as pessoas tem um preconceito aqui /no nosso país justamente por não ser uma profissão valorizada/ não ser bem remunerada e tal/ mas/ no geral assim/ todo mundo vê como uma profissão nobre/ por não ser valorizada não financeiramente/ nem profissionalmente/ quem vai é por amor/quem continua é porque tem o dom/ porque quer mesmo/ ou porque é /muito ruim pra fazer outra coisa. (risos)”

Desta maneira, compreendemos que o SP3 ao responder ao questionamento (*quando as pessoas perguntam o que eu faço*), projeta a resposta e a situação para falar sobre sua profissão. Isto porque SP3 ao dizer “sou professora” e ao aguardar que as pessoas questionem

de que especificidade, imagina uma resposta. O SP3 espera uma reação diferente das pessoas ao assumir-se “professora de Inglês”. Compreendemos que:

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2012a, p, 42)

No RD16, o SP3 se satisfaz com os adjetivos *legal*, *bacana*, utilizados para descrever sua profissão de professora de inglês. Entendemos que o movimento de SP3, a satisfação discursivizada, ressoa um processo de colonização, “o que é do outro-nativo de língua inglesa é melhor” (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 114).

Sentidos do discurso da colonização brasileira ressoam no RD16, pois mantém a imagem de que o que é estrangeiro é melhor. Orlandi (2008, p. 54), ao abordar o discurso da colonização, formula que: “O europeu nos constrói como seu ‘outro’ mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o ‘outro’, mas o outro ‘excluído’, sem semelhança interna”. No entanto, dado o discurso da descoberta, discurso sem reversibilidade, os europeus são sempre o “centro” e nós é que os temos como nossos “outros” absolutos (Ibidem).

Consoante a questão da colonização, Calligaris (1991, p. 14) afirma que, por tempos, a expressão “este país não presta” imperou no Brasil, mobilizando sentidos da superioridade estrangeira, pois era enunciada por brasileiros. Concordamos com o autor que num país colonizado (no caso, o Brasil) o enaltecimento em relação ao exterior (outro), ao estrangeiro ocorre desde sempre. A relação estabelecida entre “coisas dos outros” e admiração permanece como herança da colonização e atinge todos os campos da sociedade.

Os adjetivos utilizados não estabelecem relação de prestígio, poder, enaltecimento, respeito e cultura. Analisamos, pelo nosso gesto analítico, que “*legal*” e “*bacana*” qualificam algo ou alguém positivamente, mas não instituem valores, pois transmitem algo despojado e sem muita credibilidade.

Compreendemos pelo número de expressões negativas utilizadas no RD16, “*não ser uma, não ser bem, por não ser, nem (X)*”, que emerge da narrativa a questão vocacional da profissão, de tal maneira que SP3 estabelece relação com os discursos outros, com outras vozes, retoma saberes sobre a profissão professor.

Pensada a relação do professor com o ensino e a educação, trazemos as contribuições de Nóvoa (1992, [2008]). Compreendemos que mesmo que o referido autor inscreva-se em

diferente campo teórico, traz contribuições relacionadas à formação dos professores e no modo como os professores sentem a articulação entre o pessoal e o profissional em suas vidas. Para Nóvoa (2008, p. 18), no começo do século XIX, o trabalho do professor tinha maior relevância social do que atualmente, visto que as Escolas Normais³⁶ “estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o “velho” mestre-escola é definitivamente substituído pelo “novo” professor de instrução primária”.

Com Nóvoa (2008), interpretamos que, na segunda metade do século XIX, o processo de identificação dos professores com a profissão sofre com a ambiguidade, pois, nesse período, fixa-se uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como:

Indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais; mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 2008, p. 18, grifos do autor).

Ainda segundo o autor, o empobrecimento material e social dos professores se deu devido às transformações da/na sociedade, alterando consideravelmente o *status* do professorado, *status* esse que predominava até meados do século passado. A desvalorização dos professores torna-se um cercado de areia movediça, fazendo com que as questões iniciais que continham a doação, agora abarcassem as questões sociais. E a complexidade do problema ressoa, pois “as questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino” (Ibidem, p.21). Compreendemos que algo mudou, mas não identificamos registros do que ocorreu, por que ocorreu, onde e quando esse desprestígio originou-se e do que se alimentou e continua a alimentar-se.

Ainda no RD16, o SP3 tece uma relação com as formas padronizadas que constituem o imaginário acerca das vantagens da língua inglesa e contribuem para que muitos sujeitos optem por associar a LI à profissão de professor, pelos benefícios que isso possa trazer. A relação “ser professor” e ser “professor de língua inglesa” produz sentidos em todas as narrativas que compõe o *corpus* de nosso trabalho. Trazemos o seguinte recorte, no qual SP2 responde à questão: Fale sobre os motivos que o (a) levaram a ser professor(a) de língua inglesa?

³⁶ De acordo com Castanha (2008)s as Escolas Normais são instituições de formação de professores e surgiram no Brasil pela Lei Provincial nº10, de 1835. A justificativa para a criação das Escolas Normais era a de que os antigos mestres-escola, professores da época, não estavam preparados para a prática docente.

“RD17-SP2: O gostar de passar pro outro o que eu sei/ sabe/ eu brincava muito de escolinha/ preparava as aulas/ todo o sábado eu e a minha amiga /a gente reunia os pequenos pra dar aula/ só não imaginava que seria inglês/mas a afinidade de gostar do inglês e // leciona/e eu também gosto muito da questão do humano/ (...).”

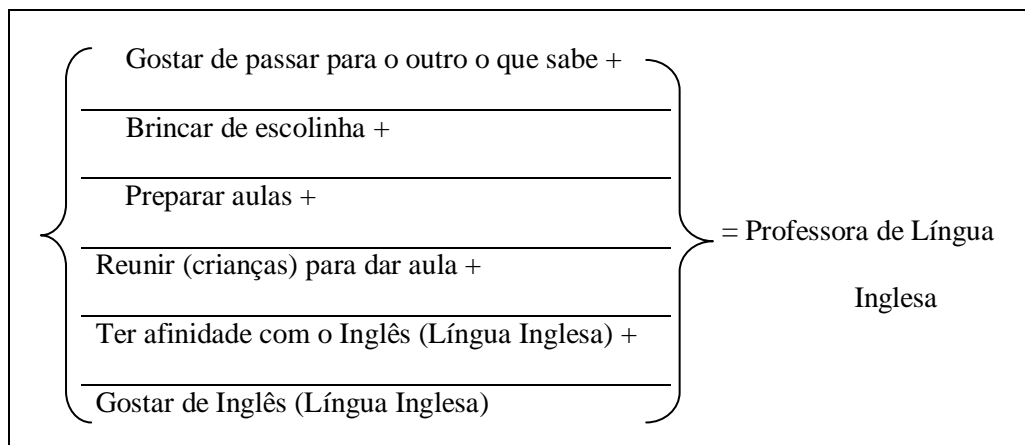
No RD17, emergem sentidos do processo de constituição de “ser professora” o que significa para o funcionamento do “imaginário língua (para o) trabalho”. Compreendemos que SP2 retoma e delinea um percurso para ter se tornado professora de língua inglesa. No entanto, reconhecemos “um tecido de *evidências* ‘*subjetivas*’ assim, a adjetivação se deve ao fato de que essas evidências constituem o sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p. 139), sendo que, o sujeito da/na AD é o indivíduo interpelado em sujeito e constituído de outras vozes.

Com Althusser (1970), compreendemos que o sujeito de direito encontra-se dentro da sociedade, num sistema economicamente capitalista no qual, ilusoriamente, ele é possuidor de vontade própria. Nesse âmbito, a ideologia naturaliza um sentido como se ele fosse o único possível, que segundo Althusser (1970, p. 94-95, grifo do autor), faz com que percebamos “[...] as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no ‘silêncio da consciência’): ‘É evidente! É exatamente isso! É verdade!’”. Discursivamente, não podemos nos deter à evidência dos sentidos, caso contrário, a historicidade seria apagada de sua construção, impossibilitando a compreensão da materialidade discursiva.

Interpretamos que ressoa, no RD17, o modo como SP2 enumera fatores em favor de constituir um profissional, como gostar de passar para o outro o que sabe, preparar aulas, brincar de escolinha. Por outro lado, termina o RD17 apontando para a (in)completude, pois SP2 diz que não se imaginava nem professora, e nem professora de inglês. SP2 relaciona como consequência na decisão pela profissão, ter afinidade, “*gostar de inglês e de lecionar*” e hesita, marcando uma ruptura no dizer, visto que continua dizendo “*eu também gosto muito da questão do humano/ (...)*”.

Na rememoração de SP2, há formulação de uma repetição histórica, repetição na qual há deslocamento, pois no interdiscurso, os sentidos se estabilizam e se movimentam. Compreendemos que, ao estabelecer um processo de causa e consequência para ter se tornado professora, SP2 traz a falta que lhe é inerente e que a constitui. Coracini (2007), a partir da leitura que faz de Derrida, afirma que a repetição implica desejo, proveniente da identificação com o outro e, por isso, é sempre criação. Efeitos de sentido de causa e consequência para tornar-se professor de língua inglesa ressoam na narrativa do SP2:

Quadro 8: Articulação – Processo resultante = Ser Professora de Língua Inglesa



Fonte: Elaboramos a partir do RD17.

Ressoa no RD17 o imaginário de associação “gostar de + profissão”, o que significa ligado à discursividade de “língua inglesa profissional” que se cola como mencionamos anteriormente, a um imaginário formado acerca do ‘ser professor’.

Concordamos com Althusser (1970, p. 81), que “não são as condições de existência reais, o seu mundo real, que ‘os homens’ ‘se representam’ na ideologia, mas é a relação dos homens com estas condições de existência que lhes é representada na ideologia”. Compreendemos que a ideologia não deve ser tomada como um produto originário do pensamento das pessoas, mas sim, que “uma ideologia existe sempre num aparelho, e na prática ou suas práticas” (Idem, p. 84). Ou seja, a ideologia (existência material) define o que os indivíduos refletem/pensam e assim, insere-se na nossa sociedade.

Podemos afirmar que esse efeito ideológico funciona no RD18, pois o pré-construído sobre a profissão “professora de língua inglesa” constrói um dizer que é obrigação do professor glorificar a profissão e ter paixão pelo que faz:

“RD18-SP2: Paixão/ primeiro// busca incessante de ter essa fluência tanto na minha língua /quanto na língua inglesa/ acho ela bonita sabe // É a minha paixão /porque é o meu trabalho/”.

Compreendemos que há um impasse, deslocamento, na narrativa de SP2, no momento em que SP2 menciona a numeração ordinal “primeiro”, estabelecendo uma ordem para os fatores correspondentes ao que é a língua inglesa para ele. No entanto, interrompe na

narrativa quando diz buscar ter fluência na língua portuguesa (sua língua materna) e na língua inglesa, estabelecendo uma relação de similitude entre ambas as línguas.

Ao referir-se à língua inglesa, utilizando o adjetivo “*bonita*”, ressoa no RD18 que o SP2 apaixona-se pelo que considera bonito na língua inglesa e retoma ao início de sua resposta, dizendo “*É a minha paixão /porque é o meu trabalho*”. Nos sentidos que circulam no RD18, interpretamos que os pronomes possessivos “minha” e o “meu”, funcionam como tensão, pois, “minha língua, minha paixão e meu trabalho” imbricam e funcionam na tensão do instável e do estabilizado, do que circula na sociedade e do que se pressupõe que deveria ser, o que os diferencia. Podemos compreender esse funcionamento pelas paráfrases:

- i) É a minha paixão porque é o meu trabalho.
- ii) A língua inglesa é o meu trabalho, então é a minha paixão.
- iii) Ter fluência em língua inglesa porque é minha paixão.
- iv) Busca pela fluência porque é o meu trabalho.

Nas paráfrases funcionam sentidos produzidos pelo pré-construído, algo que “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade (o mundo das coisas)” (PÊCHEUX, 2009, p. 151). No pré-construído presente, neste recorte, funciona a evidência de que temos circulando na sociedade o deslumbramento, paixão, atração pela língua inglesa, arraigado ao papel de atuar na profissão professor, com essa mesma paixão.

Compreendemos que os sentidos produzidos pelas paráfrases (i), (ii), (iii) e (iv), nos possibilitam afirmar que o imaginário de língua inglesa que emergiu foi o que descrevemos no início deste subcapítulo, o que toma a língua inglesa como “Efeito de *shifting*” e se marca a partir dos vocábulos “trabalho, busca incessante e fluência”. Nas referidas paráfrases emerge a “língua profissional do sujeito-professor de língua inglesa”.

Nesse sentido, no que se refere à “língua profissional e pessoal do sujeito professor de língua inglesa”, efeitos de sentido se engendram na língua inglesa pelo “efeito de *Shifting*”. Compreendemos esse efeito no momento em que SP2 narra que a língua inglesa é para ela movida por um imaginário de fascínio, que recobre a memória sobre a língua inglesa. Porém, na aplicação das expressões “tanto na” e “quanto na”, o SP2 une a língua inglesa à língua portuguesa, tecendo uma comparação entre as línguas, no entanto, a adjetivação de bonita é empregada à língua inglesa.

Como mencionamos anteriormente, a língua inglesa aparece como diferencial no momento em que os sujeitos-professores decidem ser professores. De igual maneira se marca como diferente em relação às outras disciplinas curriculares:

“RD19-SP4: Bom/ a minha relação com a língua inglesa/ tá marcada com uma professora de inglês /que tive no ensino fundamental// é e também o fato é// de a gente fazer as séries iniciais e ter assim como novidade básica assim quando tu chegava na sexta série era o inglês/ o que tinha de diferente era o inglês/ porque contato com as outras disciplinas a gente já tinha né/ português/ matemática/ geografia/ mas/ a gente sabia assim/ ah/ cheguei na sexta série/ tenho inglês /né/ e agora a gente vai falar inglês /vamos aprender inglês/ como que vai ser essa língua/ [...]”

Chamou-nos a atenção a marca linguística “novidade básica”, utilizada por SP4, e os efeitos de sentido que emergem a partir dessa marca ao afirmá-la referindo-se aos seus primeiros contatos com essa língua. Interpretamos que o sujeito-professor subdivide em dois grupos as disciplinas escolares, um deles que contém as disciplinas habituais do currículo de 1ª a 5ª série do Ensino Fundamental e outro no qual a língua inglesa pertence ao grupo “novidade básica”.

Tomamos “novidade básica” a partir do dicionário Houaiss (2009) e encontramos para o substantivo novidade: “caráter, condição, atributo do que é novo; apresentado pela primeira vez; original extraordinário; inovação, originalidade; e para o adjetivo básico, temos que faz parte da base; basilar; necessário e principal”. A marca linguística “novidade básica” utilizada por SP4 produz sentidos de um “produto básico”, em outras palavras, a novidade básica se constituía de uma nova disciplina curricular, pois SP4 menciona que as outras disciplinas já eram de seu conhecimento.

Ressoa no dizer do SP4 que a expressão “novidade básica” aponta para sentidos relacionados ao discurso capitalista. A necessidade de consumir algo, nesse caso, a “novidade básica”, ou seja, a língua inglesa. Compreendemos, conforme apresentamos anteriormente na análise do RD7, a partir de Lacan (1992), que o discurso capitalista transforma tudo em mercadorias: a natureza, os homens, os objetos, a cultura, etc.

A subjetividade produz a movência de sair de si e resulta no retorno a si através da alteridade. É apenas pelo olhar do outro e passando pelo outro, que a subjetividade se constitui:

“RD20-SP4: (...) /então eu fui pro curso de Letras/ pensando em aprender Inglês/ quando cheguei na universidade tinha a graduação com Português/ não tinha opção/ só estudar Inglês/ ou só Português/então/ quando você chega lá /você percebe que algumas coisas você tem que fazer/ mesmo que você não tendo interesse né/ (...) então o que a gente tinha de contato com o Inglês/ era com a professora/ então aos poucos eu comecei a perceber assim/ bom estou concluindo um curso /e não sei Inglês/ vou ter que buscar um cursinho/ por quê/ porque era ruim assim/ eu me sentia mal quando alguém/ até hoje às vezes tu pensa assim/ a você é professora de inglês/ ah tu sabe tudo de inglês/ tu consegue assistir o jornal e entender tudo profe/ tu consegue vê um filme sem olhar primeiro a legenda?/ Então essas coisas ao mesmo tempo assim que / a/ eu tenho um diploma de graduação /uma formação em língua inglesa/ mas eu não sei inglês/ daí surgiu a necessidade/ mas, por outro lado os cursos de inglês são caros né/ o acesso difícil/ se você não mantém se (sic) num curso é a mesma coisa que jogar dinheiro fora né”/.

Interpretamos que o SP4 relaciona a aprendizagem de língua inglesa à expectativa de “saber-ter” a língua inglesa profissional e ser professora de LI à graduação em Letras. Na relação temporal “*aos poucos*”, SP4 foi percebendo que estava concluindo um curso de Letras- e não sabia Inglês. Marca-se uma relação que gerou consequências na formação e na identificação de SP4 com a língua inglesa (língua almejada). Entendemos que o desejo pela LI instaura uma ilusão de completude que vincula SP4 a “uma busca incansável e inatingível” (STÜBE NETTO, 2008, p. 212), produzindo a ilusão de que por meio do curso de Inglês possa encontrar a completude sempre adiada.

Ao enunciar “(...) *Então essas coisas ao mesmo tempo assim que / a/ eu tenho um diploma de graduação /uma formação em língua inglesa/ mas eu não sei inglês*”, o SP4 tece uma relação de “custo-benefício”. Interpretamos que a formação em um mundo dominado, pela globalização da economia e pelas novas leis do mercado³⁷, aponta para o sujeito dentro desse espaço onde o capital social, cultura e formação acadêmica devem valer ao longo da vida, como apresentamos a seguir:

Quadro 9: Custo-benefício em relação à Língua Inglesa

Ao mesmo tempo em que		
Tenho um diploma de graduação	Uma formação em Língua Inglesa	Mas eu não sei Inglês

Fonte: Elaboramos a partir do RD20

³⁷ Mariani (2008).

Sentidos são mobilizados na relação custo-benefício e retomam o pré-construído de que o diploma outorga formação. Impera no intradiscurso a construção: diploma = formado de tal modo que retomamos esses vocábulos e como se configuram. Tomamos o substantivo diploma no dicionário Houaiss (2009) descrito como: documento oficial que concede um direito, um cargo, um privilégio e documento concedido por uma instituição de ensino, que equivale à declaração de que o portador possui as habilitações e cumpriu as exigências necessárias à obtenção de um grau ou título; e, associado ao vocábulo formado, encontramos como aquele que se formou; está completo, pronto; que concluiu curso.

No entanto, SP4 tem um diploma, uma formação em língua inglesa, porém, não sabe inglês, e isso resulta em mais investimentos. O SP4 atribui valor a língua inglesa, ao investimento feito em relação à aprendizagem da língua inglesa que não está lhe proporcionando o retorno esperado, pois investiu na graduação, investiu em cursos de formação, mas não “sabe” a língua, o que coloca a língua inglesa numa posição de instrumento útil. De acordo com Grigoletto (2003, p. 228) “conceber a língua como um simples instrumento de comunicação implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante”.

Como dissemos, o pré-construído em relação a ser possível aprender a LI na universidade é diluído. No entanto, produzem-se sentidos que SP4 acreditava sair da universidade “dominando” a língua inglesa e ressoa no RD20 que SP4 constata não ter atingido seu objetivo, delineando a contínua busca pela língua inglesa.

Entendemos que, ao término da licenciatura em Letras, o sujeito-professor está autorizado a ocupar e desempenhar determinada posição, pois, para passar em um concurso para professor efetivo da rede pública de ensino necessita ser “formado” em Letras. Recebe o adjetivo de “habilitado” para exercer a função de professor de língua inglesa (especificamente), no entanto, esta graduação assegura a língua inglesa profissional, mas não garante uma habilitação pessoal e social. (TAVARES, 2010).

A relação que os sujeitos-professores estabelecem com a língua inglesa (como objeto de trabalho, como LI profissional) associada a uma busca eternizada de aprender/saber, alcançar, atingir, dominar, perpassa todas as narrativas. A necessidade de saber é constitutiva do sujeito histórico (ORLANDI, 2001a). Nesse sentido, os sujeitos-professores, afetados pela ideologia (dominante) capitalista que determina que cada sujeito seja valorizado de acordo com o que ele faz, constroem um dizer que os sujeitos-professores necessitam “dominar a língua inglesa - instrumento de trabalho”:

*“RD21/SP1: Foi aí/ iniciei a faculdade né/ e daí eu vi que/ tinha bastante dificuldade né/ que era o meu sonho aprender /aí eu **fui em busca**/ então ali/ mas eu vi que era bem mais complicado/ então aí /eu fiz um ano de faculdade e/ aí eu comecei a pesquisar /e vi que tinha cursinhos / de idiomas /então assim/ eu fui atrás do de inglês né /e daí eu comecei/e aprendi mesmo no cursinho”.*

*“RD22-SP2: (...) na faculdade /a gente não teve assim uma // que eu pensei que eu sairia falando // não aconteceu e vários dos meus colegas/ e só os que já tinham cursinho mesmo/ que conseguiram e hoje eu faço cursinho/ eu faço/ eu to no XX³⁸/ eu gosto do método deles/ e continuo aprendendo assim sabe/ mas tenho **muito chão**”.*

*“RD23-SP5: (...) aí eu fui /fazer Letras (Inglês e Português) na época/ não tinha separado né / e dentro da [inc] faculdade de letras/ aí fui fazendo cursos³⁹/ fui né/me dedicando/ porque a gente não aprende só indo numa instituição né/ você tem que pegar o dicionário/ você **tem que correr atrás**/ então/ aprendi/ cinquenta por cento por conta/ indo atrás/ né /”*

Os recortes discursivos apresentados (RD20, RD21, RD22 e RD23) produzem sentidos da busca pela língua inglesa profissional, ou seja, a busca pelo “saber” língua inglesa, que se filia ao dominar a língua do outro. Mais do que o desejo da completude, é a busca pela completude na língua do outro.

O processo de estar “em formação” conforma sentidos de que a falta é constitutiva e, justamente por isso, ela nunca está onde pensamos que ela está. Portanto, no processo de formação de um professor de línguas (no caso, língua inglesa), são necessárias atitudes que garantam continuidade de um ciclo sem fim, já que de toda busca e de toda completude fazem emergir uma nova falta (CORACINI, 2003a).

No RD20, RD21, RD22 e RD23, os sujeitos-professores reforçam o imaginário de que o professor de língua inglesa precisa “dominar” essa língua, esse alvo “inatingível”. Em RD20, o SP4 relata situações que apontam para uma relação de vigilância, como na seguinte situação: *“tu sabe tudo de inglês/ tu consegue assistir o jornal e entender tudo profe/ tu consegue vê um filme sem olhar primeiro a legenda?”* Efeitos de sentidos ressoam no dizer de SP4 em relação ao saber língua inglesa, pois, encerra a fala com *“mas, eu não sei inglês/”*. Interpretamos que o processo de aprender-saber língua inglesa é possível quando “o outro é (in)corporado, ‘fagocitado’” (CORACINI, 2007, p. 11).

Questionamo-nos: o que é saber língua inglesa no dizer desses sujeitos-professores? Emerge nas narrativas que o saber língua inglesa está relacionado ao dominar a língua do outro; saber língua inglesa para os sujeitos-professores ressoa como saber falar essa língua e

³⁸ Nome fictício de escola de línguas.

³⁹ Destacamos que SP5 explicita que os cursos de formação em língua inglesa aos quais ela se refere são oferecidos pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município.

dominar as estruturas gramaticais e lexicais. Concordamos com Tavares (2010, p. 179) que acreditar no domínio (ilusório) de partes da língua “como o conhecimento sistêmico, represente, [...] uma parcial inscrição discursiva na língua que ensinam, tornando-se essa, possivelmente, a única via de inserção nessa língua outra e a única via pela qual eles poderiam mediar uma relação dos alunos com esse objeto de saber”.

Para Scherer (2006, p. 20), “falar é uma atividade singular de linguagem, uma forma de existir”. Interpretamos que “saber falar língua inglesa” possibilita ao sujeito-professor existir nessa língua. Assim, os sujeitos-professores ao expressarem o que realmente querem saber da/na língua inglesa representam-se e representam o mundo por meio de imagens construídas na cadeia linguístico-discursiva (SERRANI, 1998).

Entendemos, pelo fio do discurso, que o SP1 (como os demais sujeitos-professores) esperava aprender língua inglesa na universidade, apontando para uma língua inglesa profissional. A marca linguística “*fui em busca*” formula que o sonho (aprender inglês) de SP1 estava ruindo, pois, apenas com a carga horária de língua inglesa na universidade, não “alcançaria a língua inglesa” para “ser professor de língua inglesa”.

O sonho e o desejo unem-se à ideia de mercado, de produtividade, pois, caso não alcançasse a língua inglesa, não adentraria o mercado de trabalho. Ressoam (afirmamos anteriormente na análise do RD14), no RD21, efeitos de sentido do discurso capitalista. Interpretamos que SP1 filia-se ao discurso que nomeamos como falta dupla. A tensão constitutiva do discurso da falta dupla está ancorada na língua inglesa profissional e pessoal do sujeito-professor, tanto que, em “*fui em busca*” os sentidos em fuga produzem deriva, apontando para a insuficiência do suporte linguístico (acadêmico) e a insatisfação do sujeito desejante. O sujeito-professor depara-se com a incompletude, a falta constitutiva do sujeito.

Interpretamos que o desejo por “saber” língua inglesa vai além do “desejo de completude”. Entendemos que sujeito e sentido se constituem reciprocamente e são incompletos. Para Orlandi (2007, p. 78), “não há nem um sujeito-absoluto, auto-suficiente, nem um sujeito-complemento, inteiramente determinado pelo fora. A incompletude é uma propriedade do sujeito (e do sentido), e o desejo de completude é que permite, ao mesmo tempo, o sentido de identidade. (Ibidem).

Orlandi (2012a, p. 52) afirma que “sujeito e sentido funcionam, sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento.” Entendemos que a relação “saber” inglês aponta para relações cercadas pelo desejo pela incompletude. Mais do que o “querer saber inglês” pelo desejo, pela incompletude que move os sujeitos-professores, a formação linguística ressoa. “O dizer tem história. Os sentidos não se esgotam no imediato” (Ibidem, p.

50). O “saber” inglês está em uma relação de entremeio, o desejo que move e a formação linguística.

Entendemos, com o psicanalista Joel Birman (2005), que o sujeito desejante na contemporaneidade encontra-se no limiar da (im)possibilidade da realização, apontando para um sujeito vinculado ao gozo. Para o autor, o sujeito desejante vive em um processo de mal-estar que se marca intensamente nas ações e no corpo impulsionando o sujeito a uma busca que nunca acabará.

Na relação língua inglesa profissional, o SP2 ao falar sobre língua inglesa em sua vida, no RD22, narra uma busca, um processo que está em andamento, pois menciona: “e hoje⁴⁰ eu faço cursinho/ eu faço/ eu to no XX/ eu gosto do método deles/ e continuo aprendendo assim sabe/ mas tenho muito chão”. Com a remissão aos sentidos possíveis das palavras “*muito chão*”, ressaltamos que SP2 encontra-se em um processo de ir e vir, entre ser graduada em Letras, e ser/estar estudante dessa língua. Esta atribui a si mesmo uma avaliação e um período para alcançar a LI, período esse denominado como “*muito chão*”.

Compreendemos que ressoa, no RD22, que o SP2 relaciona “*muito chão*” ao período de estudos da/na LI que ainda lhe falta percorrer. Complementa dizendo que nos dias de hoje (depois de finalizada a graduação), continua estudando língua inglesa no curso de línguas, mantendo a busca pela completude na língua inglesa.

Interpretamos que essa busca pela completude também está presente no RD23 com a expressão “*correr atrás*”. Na deriva do dizer de SP5 temos:

“*você precisa correr atrás*”.



eu (SP5) preciso correr atrás.

A deriva dos sentidos produzidos aponta que SP5 procura obter “algo” (língua inglesa) e responsabiliza-se por parte do que sabe da/na língua inglesa. Para este é ainda preciso *estudar* (*fui fazendo cursos, me dedicando, tem que pegar o dicionário*), para atingir a completude (ilusória). O sujeito capitalista, o sujeito da contemporaneidade, aquele que faz valer o direito, a lógica, a identificação (ORLANDI, 2005) emerge na marca discursiva “*correr atrás*”, pois, se o sujeito não “alcançou” seu objetivo no tempo determinado, ele

⁴⁰ Na data da entrevista a professora havia finalizado a graduação.

deverá “correr atrás” e aproveitar ao máximo o tempo produtivo, para recuperar o tempo e o investimento em relação ao processo de aprendizagem em língua inglesa. No entanto, independentemente de buscar o objeto (no caso, língua inglesa), o sujeito-professor não alcançará o objeto do desejo, pois a completude não existe, é a “ilusão de completude”, que leva o sujeito à procura do objeto.

Paramos e nos perguntamos se o tempo de formação sinaliza(va) diferenças na relação com a língua inglesa pessoal e profissional. Como apresentamos anteriormente, no quadro 2, os sujeitos-professores entrevistados são licenciados em Letras, no entanto, SP1, SP4 e SP5 cursaram Letras com dupla licenciatura, língua portuguesa e inglesa. Interpretamos que não ressoaram dizeres nos recortes discursivos apontando o fator tempo de formação relacionado à completude dos sujeitos-professores e a língua inglesa.

De acordo com SP1 e SP2⁴¹, a carga horária de formação em língua inglesa na graduação totalizou 540 horas entre as disciplinas de língua inglesa e literatura de língua inglesa. O SP5 também cursou licenciatura dupla, porém a matriz curricular é diferente e a carga horária de língua inglesa e literatura de língua inglesa é de 480 horas. SP2 e SP3 cursaram Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa com carga horária de 825 horas. Ressaltamos que todos os sujeitos-professores participantes de nosso trabalho estudaram língua inglesa na escola a partir da quinta série do Ensino Fundamental⁴² e que apenas o SP3 estudou língua inglesa em curso de línguas anterior à universidade/faculdade:

“RD24- SP3: Eu comecei fazer cursinho com treze anos /era um cursinho de três anos e // eu terminei ele/ fiz o curso completo/ no tempo normal/ aí /eu parei por um ano /e alguma coisa /e aí foi o período que eu terminei o ensino médio /e tava decidindo o que ia fazer na faculdade/ aí entrei num curso e não gostei/ fui pra outro e acabei indo parar no Inglês/ Fui fazer letras/ Também fiz a faculdade completa/ no período normal/(...) e aí eu fui fazer um outro cursinho/mas eu não queria estudar em turma e fazer cursinho em escola normal assim / e aí eu fui fazer XX/ fiz o curso do meu nível pra frente/ e também terminei o cursinho no WX⁴³, que lá vocabulário também se aprende bastante coisa, /muita interpretação de texto e tal/ depois eu voltei a dar aula/não tinha ainda saído né/ continuava sendo secretária bilíngue/ voltei a dar aula e aí sim /isso obriga a gente estudar o tempo inteiro né/ então nas minhas horas de folga/ quando eu não estou dando aula e nem preparando aula, eu estou estudando pra mim”.

Destacamos no RD24 o processo no qual SP3 cria a ilusão de que a linearidade temporal “passado-presente” seja necessária. O SP3 refere-se ao seu processo de

⁴¹ Solicitamos aos professores essa informação anterior às entrevistas.

⁴² Em 2014, nomeia-se sexto ano do ensino fundamental.

⁴³ Nome fictício de outra escola de línguas.

aprendizagem de língua inglesa como consequência à utilização como “língua- profissão”. Chama-nos atenção o fato de SP3 tentar estabelecer linearidade na narrativa, pois, compreendemos que os sentidos saem do trilho, eles se movem, derivam. (ORLANDI, 2012c). Ao projetar linearidade na história, SP3 tem a exata pretensão de tamponar falhas, lapsos, equívocos, que constrói um discurso, um dizer em constante curso, em constante movimento. No entanto, na ilusão de dizer o que quer dizer, apenas retoma sentidos pré-existentes, sentidos esses já determinados pela história e que, independente da vontade de SP3, significam. (ORLANDI, 2012a).

O SP3, após um período afastado da docência, retorna à profissão e ao falar sobre, expõe da seguinte maneira: “*isso obriga a gente estudar o tempo inteiro né/*”. Entendemos que ressoa no dizer de SP3 uma projeção imaginária filiada ao dever. Na aplicação da modalização deôntica (obriga), SP3 considera que um estado de coisas deve ou precisa ocorrer, ele precisa estudar sempre língua inglesa para sempre. Trata-se, nos termos de Neves (2000, p. 188), da expressão “de necessidade por obrigatoriedade”. Compreendemos que no RD24 produz-se um efeito de causa consequência, ou seja, da necessidade à obrigação, pois o fato de terminar, completar, fazer, cursar língua inglesa permanece no cenário da vida de SP3 ecoando que “é preciso continuar estudando língua inglesa”.

Constitui-se um lugar de professor brasileiro de língua inglesa frente a essa língua, lugar que constrói sua posição de sujeito. Dessa posição, é repassada ao professor brasileiro de língua inglesa a necessidade de falar essa língua e que este tem a responsabilidade de realizá-la. (GRIGOLETTO, 2007).

O imaginário de língua inglesa profissional produz a obrigatoriedade de que o professor brasileiro de LI tem de dominar essa língua. Ocorre o “efeito de responsabilização do sujeito interpelado por esse discurso, se este se colocar na posição de destinatário. Se X é necessário ou é preciso X, pode-se concluir que se deve fazer ou conseguir X” (Ibidem, p. 221). Assim, se a língua inglesa é necessária ao professor brasileiro de língua inglesa, esse deve conseguir dominá-la (sabê-la).

O discurso de SP3 filia-se ao “Imaginário de língua inglesa efeito de *shifting*”, pois, divide a língua inglesa profissional e a pessoal: “*quando eu não estou dando aula e nem preparando aula, eu estou estudando pra mim*”. Ressoa que a conjunção coordenativa “nem” manifesta-se entre segmentos de valor negativo. (NEVES, 2000). Nesse embate, emergem efeitos de sentido em busca da tentativa de separar a língua inglesa profissional e pessoal. Em outras palavras, a língua inglesa utilizada para dar aula para preparar aulas é diferente da língua inglesa que SP3 estuda para si.

O SP3 aponta atributos para a língua inglesa profissional, como dar e preparar aulas, bem como, afirmou que voltar a dar aula, obrigava-lhe a estudar. Na língua inglesa pessoal, emergem sentidos de que SP3 esteja nutrindo o desejo, preenchendo o vazio, pois é a língua a qual SP3 se dedica estudar (*eu estou estudando pra mim*).

O Imaginário de língua inglesa profissional e pessoal do sujeito-professor dessa língua envolve mais do que aspectos acadêmicos, políticos, sociais e culturais, pois, a formação do professor de língua estrangeira vai além de um curso de graduação. Nessa relação de entremeio “língua inglesa profissional e pessoal”, compreendemos a partir de Surdi da Luz (2010, p. 83) que o entremeio não tem demarcados os seus limites e é constituído pelo “efeito a saberes que emergem de outros domínios de saber, sendo, por isso, também heterogêneo e ao mesmo tempo singular”. Assim, sentidos deslizam na relação língua inglesa profissional e sujeito-professor, em que o sujeito-professor vive o encontro-confronto e se empenha em apreender uma língua que não é sua. A situação de não saber absoluto deixa marcas no corpo, pois o sujeito-professor tem de administrar o psicológico, o linguístico e o físico (articulação do aparelho fonador).

O Imaginário de língua inglesa profissional e pessoal do sujeito-professor cola-se à marca de separação-união:

*“RD25-SP4: Bom/ tem os dois lados né/ o profissional e o pessoal/ profissional /é a profissão que eu escolhi/ eu gosto de trabalhar é/ eu gosto de ser professora/ então, gosto de ter meus planos de aula / de preparar uma aula/ ter meus objetivos /e ver se eu alcancei/ que que eu posso fazer com esse currículo agora/nessa disciplina/ nesse conteúdo/ com essa unidade do livro/ então esse é o profissional/ então é um desafio/ como colocar pro aluno/ atingir os meus objetivos/ e né/ ter um retorno/ e pessoal assim/ é/ aí/ hum //eu acho assim/ eu gosto da língua/da língua inglesa/ eu acho ela um algo a mais/ eu acho ainda a gente ta num/ vivendo uma realidade assim que/ (**). cuidado de continuar estudando pessoalmente/ agora estou falando do lado pessoal né/ Então assim/ as vezes eu me deparo assim/ poxa vida/ eu estou precisando buscar/ estou precisando estudar/ eu já esqueci coisas que devia ter esquecido/ então a língua inglesa/ assim ao mesmo tempo que você aprende/ que você se apropria/ que você sabe que você sabe/ você cai no esquecimento/ são regrinhas/assim como na nossa língua/ né (...) a gente cai no esquecimento/ justamente por não praticar/ eu não pratico o inglês porque / o tempo é tão corrido né/ aula/ casa/ filhos// enfim/ é/ praticar/ mas nem sempre/ pessoal/ o pessoal fica um pouquinho de lado/ o profissional te suga mais.”*

O SP4 caracteriza a LI profissional com planos de aula, preparar aulas, ter objetivos executáveis, currículo, disciplina/conteúdo, unidade do livro e enfatiza “*então esse é o profissional*”, e acrescenta “*o profissional te suga mais*”. A marca discursiva “*suga mais*”

filia-se ao discurso capitalista, que exige que algo seja realizado. No dizer do SP4, “suga mais” atribuiu à língua inglesa profissional obrigações, como planos de aulas, currículo escolar, conteúdo (unidade do livro).

A língua inglesa profissional se engendra com a língua inglesa da escola, em que a deriva na marca discursiva “*suga mais*” sobressai, ganha obrigações e a língua inglesa pessoal, a do desejo, “*fica um pouquinho de lado*”. O SP4 refere à língua inglesa pessoal e relaciona com o processo de estudar língua inglesa no qual não será cobrada, a não ser por si mesma. Associa o processo de aprendizagem de língua inglesa com o de língua portuguesa (“*são regrinhas/assim como na nossa língua*”).

Ressoa no RD25 uma junção entre as línguas, aproximando-as, possibilitando que marcas sustentadas pelas políticas linguísticas de língua estrangeira se inscrevam e conformem efeitos de sentidos da dominação pelo monolinguismo da língua do poder, o inglês. Orlandi (2007a, p.60) nos lembra que em relação a uma língua temos:

Se pensarmos em termos nacionais, de um país com suas diferentes línguas mas pratica-se, com o apoio do conhecimento institucionalizado, uma língua, a língua nacional, aparatada pelo Estado para ser a língua oficial. Pode-se até mesmo fazer com que muitas línguas sejam faladas, sejam aprendidas, circulem. Mas o que significa falar essas face à língua nacional? Teriam estes falantes o estatuto de cidadãos, ou apenas “usuários”? Ser usuário de uma língua tem um estatuto totalmente diferente de ser falante de uma língua oficial, materna etc.

Trazemos essa relação de “cidadãos” de “usuários” e deslocamos para a relação pessoal e profissional entre os sujeitos-professores e a língua inglesa. Dito isso, compreendemos que o sujeito-professor é pego pelo imaginário de separação da língua inglesa (profissional= suga mais, pessoal= fica um pouquinho de lado), conformando efeito de sentidos de ser “usuário” da referida língua.

O “Imaginário língua inglesa efeito de *shifting*: língua profissional e pessoal do sujeito-professor” é sustentado no intradiscurso pela constituição de pontos de estabilização que o legitimam e ancoram pela repetição. Interpretamos que essa movência mobiliza o sujeito (empírico) e possibilita o sujeito-professor reconhecer-se, soltar-se das amarras do dizer, descobrir-se, referir-se à língua inglesa como algo que lhes constitui, como intrínseca, parte sua, como “alvo” a ser atingido (a língua do outro), a língua que se quer falar/dominar, Concomitantemente traz à tona a língua função, marcando uma dissociação da/na língua inglesa como: pessoal e profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: (DES)ENROLAR DOS FIOS

A análise de discurso não tem nenhuma vocação particular em dar um fim a essa interminável série de conflitos. Para ela, é suficiente colocar suas próprias problemáticas e procedimentos: a questão crucial é construir interpretações sem jamais neutralizá-las nem no “não importa-o-quê” de um discurso sobre o discurso, nem em um espaço lógico estabilizado com pretensão universal. (PÊCHEUX, 2011, p.294)

Tratamos a relação que permeia a teoria e as análises no decorrer de nosso trabalho como um tecido. A partir desse tecido constituído de muitos fios, de muitas tramas, de pontos, de alinhavos e cerzimentos, analisamos formações imaginárias que se inscrevem em narrativas dos sujeitos-professores de língua inglesa.

Como já apresentamos na introdução, buscamos compreender que efeitos de memória emergem sobre a língua inglesa. A partir de pontos de identificação e de resistência que ressoam nessas narrativas, analisamos como o lugar conferido à língua inglesa na escola contribui para a instauração de formações imaginárias dessa língua. As análises, nesse trabalho, ocorreram como reflexão em torno das condições de produção da língua inglesa, do atravessamento dos discursos e das formações imaginárias sobre língua inglesa. A todo esse processo, na produção da diferença, se junta à memória discursiva.

A hipótese que formulamos se confirma por meio da análise que nos mostrou que os imaginários que se inscreveram, se constituem por equívocos, por aquilo que escapa à memória, que nos possibilita compreender a relação fronteiriça, o “entre” da/na língua inglesa. O funcionamento dessas relações de fronteira marca a constituição de um lugar de entremeio na relação da língua inglesa com o mundo, com a escola e com os sujeitos-professores (pessoal e profissional).

Em nosso gesto de interpretação, compreendemos que as formações imaginárias sobre língua inglesa estão sustentadas em regiões de memórias discursivas que produzem e legitimam determinados saberes sobre e na língua inglesa. A partir das análises dos recortes discursivos, nomeamos dois imaginários dominantes: *Imaginário de fronteira entre língua inglesa do/no mundo e da/na escola* e *Imaginário de Língua Inglesa Efeito de Shifting: Profissional e Pessoal do sujeito-professor*.

Ao mesmo tempo em que ressoa nas análises a fragmentação da língua inglesa, marca-se, também, a relação “entre”: do/no mundo, da/na escola, pessoal e profissional. A movência da língua inglesa emerge, desestabilizando a discursividade de fronteira marcada, apontando para a fronteira como lugar de encontro, de junção.

O funcionamento do discurso sobre língua inglesa sustenta-se em uma memória determinada historicamente. Há um processo interdiscursivo entre o imaginário da dissociação dessa língua como do mundo e na escola. A língua inglesa do mundo passa a existir como língua desterritorializada, língua mundializada (RAJAGOPALAN, 2005). Nesse sentido, a língua inglesa do mundo, pela supremacia política e econômica que exerce, conforma sentidos de “atravessamento”, de universalização. Mesmo emergindo que não há língua inglesa una, única, ressoa no imaginário de língua inglesa do mundo a inserção do sujeito que domina língua inglesa, como aquele que pode adentrar o mundo, por uma língua inglesa do mundo que “abre caminhos”.

A língua inglesa na escola é tomada por sentidos constituídos pela formalização (estruturação da língua, língua imaginária). Entretanto, ressoa, nos recortes discursivos analisados, que a língua inglesa da/na escola instaura saberes. Como língua estrangeira, apresenta uma discursividade sobre outra(s) cultura(s), diferente sintaxe, distinto conjunto lexical e, nesse sentido, a língua inglesa da/na escola permanece (des)estabilizando e cruzando sentidos. É no limiar de regras, de saberes determinados, fechados que a língua da/na escola ressoa como a que pode dissolver o abismo entre os muros (mundos).

Já o imaginário de língua inglesa efeito de *shifting*: profissional e pessoal do sujeito-professor calca-se no interdiscurso, na memória discursiva, o qual só é possível ser analisado pelas marcas deixadas no fio intradiscursivo, pelo imbricamento da língua inglesa pessoal e profissional que ressoa na formação linguística e trajetória profissional desses sujeitos-professores.

Compreendemos que, na movência de língua inglesa “pessoal (e) profissional”, conformam-se efeitos de sentidos que apontam para a relação de perdas e ganhos, ou simplesmente, para a relação custo-benefício, pois emergem nas narrativas que a língua inglesa profissional é a língua associada ao trabalho, às funções e obrigações. Entretanto, a língua inglesa pessoal é a língua escolhida, a que possibilita ao sujeito-professor tornar-se outro, como afirma Revuz (2006, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Por fim, compreendemos que, há um imaginário de referência para a língua inglesa de unidade (língua inglesa expressa no singular = a língua inglesa) que se cola ao imaginário de universalidade, o qual indica a possibilidade de alternância, de movência: língua inglesa do mundo, da escola, pessoal e profissional. Dessa relação, interpretamos que na constituição das formações imaginárias sobre língua inglesa que se inscrevem nas narrativas dos sujeitos-professores, ressoam dizeres que se colam aos já-ditos relacionados a ser professor, ao que é

apre(e)nder e estudar língua inglesa. Esses sentidos se diferem, porque sentidos se conformam na movência da língua inglesa: do mundo, na escola, pessoal e profissional.

E no atar dos fios, a partir do que depreendemos da leitura de Pêcheux, questionamos, “em que condições uma interpretação pode (ou não) fazer intervenção?” (PÊCHEUX, 2010b, p. 314). Retomo o início deste texto e do lugar de pesquisadora e professora de língua inglesa, considero que o que faz falta, nos move e nos (res)significa.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C.L.H. **Dobras Interdiscursivas: O Movimento do Sujeito na Construção Enunciativa dos Sentidos**. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

ANDRADE, Eliane Righi de. **O aprendizado de língua estrangeira: uma questão também de identidade**. In: MAGALHÃES, José Sueli de, TRAVAGLIA, Luiz Carlos (orgs.). *Múltiplas perspectivas em Linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

_____. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção do imaginário do aluno-professor de língua inglesa**. 2008a. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas.

ARMITAGE, David. **Declaração de Independência: uma história global** /tradução: Angela Pessoa. - São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; Cox, MARIA INÊS PAGLIARINI. O Professor de inglês, Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, 2001 (11-36). Pelotas – RS. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/260/226>. Acesso em: 26/11/2013

_____. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**. Cuiabá. EdUFMT. n° 05. p. 1-26. 2002. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/210.pdf>.

_____. Standard English & World English: entre o riso e o choro. **Calidoscópio**. Vol. 11, n. 2, p. 153-166, mai/ago 2013. Acesso em: 06 de março de 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.05>.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades(s) enunciativas. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, n. 19, jul. - dez., 1990, p. 25-42.

BAGHIN-SPINELLI, Débora Cristina Mantelli. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino**. Campinas, SP: [s.n.], 2002

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira - A subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIRMAN, J. **O sujeito desejante na contemporaneidade**. II Seminário de Estudos em Análise do Discurso. UFRGS. Porto Alegre. 2005.

BOLOGNINI, C.Z. “**A história e a ideologia nas relações de contato Brasil- Alemanha**”. Tese de doutorado Unicamp. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10 de março de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (da 5ª à 8ª série) do ensino fundamental**: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: **Ministério da Educação**: Secretaria de Educação Básica, 2006. 241 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

_____. CNE. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

_____. **Decreto nº 17.698**. In: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/225200/decreto-17698-47>

_____. **Processo 23001.000185/2007-22**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/858061/pg-23-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-14-12-2007>

_____. **ENEM**. Exame Nacional do Ensino Médio. 2010. Edital Nº 01, de 18, de Junho de 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/edital_enem2010_atualizado_081010.pdf. Acesso em: Março de 2014

CALLIGARIS, C. **Hello Brasil!** São Paulo: Escuta, 1991.

CASTANHA, André Paulo. **Escolas normais no século XIX**: um estudo comparativo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.17-36, dez.2008. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art02_32.pdf Acesso em: 10 de Março de 2014.

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula, **Revista Letras**, Universidade Federal de Santa Maria, n. 14, p. 39-63, 1997.

_____. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 4ª. ed. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-159

_____. O olhar da ciência e a constituição da identidade do professor de língua. In: _____. e BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a. p. 193- 210.

_____. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. In: Alfa, São Paulo, 50 (1): 7-21, 2006. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1392/1092>. Acesso em: Março de 2014.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. ECKERT-HOFF, B.M (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. Entre A Lembrança e o Esquecimento: os trabalhos da memória na relação com língua e discurso. **Organon**. v. 17, n. 35. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30018>. Acesso em 12 de novembro de 2013.

_____. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 5 - n. 2 - p. 182-193 - jul./dez. 2009

DERRIDA, Jacques. (1987). **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

_____. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor**. 2004. 199 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. **Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação**. Campinas: FAPESP/ Mercado de Letras, 2008.

_____. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria e CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Escrit(ur)a de si e a alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FORTES, Laura. Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo do currículo de língua inglesa em escolas bilíngues. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. 2013. Disponível em: http://alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/02_11.pdf. Acesso em: Janeiro de 2014.

GOMES, Anderson Soares. **Literatura norte-americana**. Curitiba, PR: IESDE, Brasil, 2009.

GRIGOLETTO, Marisa. Língua e Identidade: Representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. _____ & CARMAGNANI, Anna Maria (orgs.). **Inglês como Língua Estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, 2001.

_____. Identidade e discurso. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade e Discurso**. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003- p. 223-238.

_____. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. **Revista Filologia e Língua Portuguesa**, n. 9, p. 213-227, 2007.

_____. Língua estrangeira e identidade: discursos sobre as línguas, processos subjetivos e efeitos de fronteira. Entremeios: **Revista de estudos do discurso**. v.1, n.1, jul/2010. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/8.pdf>. Acesso em: 10 de Março de 2013.

_____. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. In: Coracini, M.J.; Ghiraldello, C.M. (Org.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 297-315.

_____. Mídia e Discurso sobre Ensino de Línguas na Escola: Circulação de Saber e Posição-Sujeito para o Aluno. **Revista Eutomia**. 2012. Disponível em: http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2012/08/M%C3%ADdia-e-discurso-sobre-ensino-de-l%C3%ADnguas-na-escola_p.308-320.pdf

_____. Identidade E Ensino-Aprendizagem De Língua Estrangeira: Espaços Imaginários E Processos Simbólicos. IN: **Identidade e espaço virtual**: múltiplos olhares [recurso eletrônico] / [organizadores]: Evandra Grigoletto, Fabiele S. de Nardi, Inara Ribeiro Gomes, Ricardo Postal. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.(Coleção Letras. Edições eletrônicas). Disponível em: http://issuu.com/neplev/docs/identidade_e_espaco_virtual?e=3103978/5711190. Acesso em: Novembro de 2013.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Pucinelli. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: Eny Pucinelli Orlandi (Org.). História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes/ Cáceres: UNEMAT, 2001. p. 21-38.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Objetiva, 2009.

IANNI, O. **Globalização E Neoliberalismo**. São Paulo em perspectiva, 12(2) 1998. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03. Acesso em: Junho de 2014.

IANNI, Octavio. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KURLAND, Philip B; LERNER, Ralph. **The Founders' Constitution**. 1987. Disponível em: <http://press-pubs.uchicago.edu/founders/tocs/toc.html>. Acesso em: 06 de março de 2014.

LACAN, Jaques. **O Seminário**. Livro XVII. O avesso da psicanálise Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1992.

LEANDRO FERREIRA, M.C. A trama enfática do sujeito. IN: Seminário de Estudos em Análise do Discurso - **Anais do II SEAD** - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre : UFRGS , 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaCristinaLeandroFerreira.pdf>

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y. & K. RAJAGOPALAN (orgs). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 12-26.

MARIANI, Bethania. **Colonização lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Quanto vale uma Língua?** O apagamento do político nas relações econômicas e lingüísticas. Rio de Janeiro. 2008. Segunda Edição. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/QUANTO_VALE_UMA_LÍNGUA_O_APAGAMENTO_DO_POLÍTICO_NAS_RELACÕES.PDF. Acesso em: Fevereiro de 2014.

MEIRELES, Cecília. **Mar Absoluto e outros poemas**. Ed. do Globo. Barcelos, Bertaso & Cia. Pôrto Alegre, RS. 1945.

MELIS, Luisanna Fodde. **Noah Webster and the first American dictionary**. Rosen Publishing Group, Inc. New York: NY, 2005.

MELMAN, Charles. **Imigrantes**. Incidências subjetivas das mudanças de língua e país. Trad. Rosane Pereira. Org. e ver. Contardo Calligaris. São Paulo: Ed. Escuta. 1992

MILNER, J.C. (1978). **O amor da língua**. (Ângela Cristina Jesuíno [trad.]). Porto Alegre, Artes Médicas, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

NÓVOA, A. (Org.). (1992). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, Portugal, Ed. Porto, 2008.

OLIVEIRA LIMA, M. D. **Dom João VI no Brasil**. 1º volume. Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Commercio. de Rodrigues & C., 1908.

ORLANDI, Eni P. Segmentar ou recortar? In: **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9-25

_____. SOUZA, Tania C. C. de. **A língua imaginária e a língua fluida**: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, Eni P. (org). **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988. p.27-40.

_____. Discurso e argumentação: um observatório do político. In: **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, n. 1 (73-81), jul.-dez. 1998a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915/0>. Acesso em Março de 2013.

_____. A desorganização cotidiana. In: **Escritos nº 1**: percursos sociais e sentidos nas cidades. Labeurb/Nudecri, Unicamp. 2001. p. 3-10

_____. “Divulgação Científica e Efeito Leitor: uma política social urbana”. In: E. Guimarães. **Produção e Circulação do Conhecimento** – Estado, Mídia, Sociedade. Campinas: Pontes, 2001a.

_____. **O Sujeito Discursivo Contemporâneo**: um exemplo. Anais do II SEAD. 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/CONFERENCIA/EniOrlandi.pdf>. Acesso em Maio de 2013

_____. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (Org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e em psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 21-30.

_____. **Análise de discurso**: conversa com Eni Orlandi. In: TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006a. Entrevista concedida à Raquel Goulart Barreto. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/210>. Acesso em: Junho de 2013.

_____. (1997). **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2007.

_____. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo. In. **Políticas Lingüísticas no Brasil**. Orlandi (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a. p. 53 a 62.

_____. (1990). **Terra à vista!** Discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

_____. (2001). **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação de Sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008a.

_____. **Língua brasileira e outras histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, Editora RG, 2009

_____. (1983). **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6ª Ed. Campinas: Pontes, 2011

_____. Notas Introdutórias. IN: PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad.bras. 6ª Ed. Campinas, Pontes. 2012.

_____. (1999). **Análise do Discurso**: princípios & procedimentos. 6ªed. São Paulo: Pontes, 2012a.

_____. (1996). **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

_____. (1988). **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp. 2012c.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília:UnB, 2003. p.53-84. IN: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm> Acesso em: 06 de Dezembro de 2013.

_____. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series)

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua-imigração e nacionalidade**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 1999.

PAYER, M. O. **Linguagem e sociedade contemporânea**. Sujeito, mídia, mercado. In: *Revista Rua*, Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, núm. 11, março de 2005, p. 9-25.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e Discurso**. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Trad. Eni P. de Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. (1975). Análise automática do discurso (AAD- 69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 4ª edição, 2010. p.59- 158.

_____, FUCHS, Catherine. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 2010a. p. 159 -250.

_____. (1994). Ler o arquivo hoje, In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de Leitura da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010b.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. In: **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. (1988). **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad.bras. 6ª Ed. Campinas, Pontes. 2012.

PETRI DA SILVEIRA, V.F. Por um acesso fecundo ao arquivo. **Revista Letras nº 21** - Corpus: Análise de Dados e Cultura Acadêmica. UFSM. 2000. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r21/13_verli_silveira.pdf. Acesso em: 10 de Abril de 2013.

_____. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, Á desmistificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves (org.); RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.135-159.

REVUZ, Christine. (1997). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silva Serrani-Infante. In SIGNORINI, Inês (org) - **Língua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2006. p.213-230.

SCHERER, Amanda. A constituição dos sentidos nas fronteiras do eu: memória da língua e a língua da memória. **Revista Letras** - Língua e Literatura: limites e fronteiras, Santa Maria, Editora UFSM, no. 26, jul-ago, 2003.

_____. Subjetividade, inscrição, ritmo e escrita em voz. In: MARIANI, B. (Org.). **A Escrita e os Escritos**: Reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. Dos domínios e das fronteiras: o lugar fora do lugar em outro e mesmo lugar. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário. (orgs.) **Análise do discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Claraluz, 2008.

_____; MORALES, Gladys; LECLERQ, Heléne. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: Maria Jose Coracini. (Org.). **Identidade e Discurso**: desconstruindo subjetividades. Campinas; Chapecó: Editora da Unicamp; Argos, 2003, p. 23-35.

SERRANI, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SOUZA, Pedro. Os suprasegmentos como índices da subjetivação na enunciação oral. **Rev. ANPOLL**, n. 9, p. 155-185, jul./dez. 2000

_____; OLIVEIRA, Alexsander. Tempo e Hesitação: A Subjetivação em Narrativas Pessoais. **Working papers em Linguística**. UFSC, N.4, 2000a. Disponível em: file:///D:/Downloads/4713-14602-1-PB.PDF

STÜBE NETTO, Angela Derlise. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas**: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração. Campinas, SP: [s.n.], 2008. (Tese de Doutorado)

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino**: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Entre o desejo e realização?** Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira. 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em lingüística) - Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

_____. Professor de língua estrangeira: entre o peregrinar na língua estranha e apropriar-se da língua alheia. In: II Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas, 2010, Rio de Janeiro. **Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafios**. Rio de Janeiro: Letra Capital, v. 1. p. 57-67, 2010.

_____. **Identidade itine(r)rante : o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010a. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

APÊNDICES

APÊNDICE A:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: TANY ALINE FOLLE

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**QUESTIONÁRIO:**

1- Você poderia relatar fatos que marcaram sua relação com a língua inglesa?

Quais? Conte-nos.

2- Como foi a sua aprendizagem de língua inglesa? Por quê? Onde você aprendeu?

3- Há quanto tempo exerce a profissão de professor (a) de língua inglesa? Fale sobre os motivos que o (a) levaram a ser professor(a) de língua inglesa?

4 - O que significa para você ensinar língua inglesa?

5- Como seus alunos e a comunidade escolar em geral se referem à língua inglesa?

6- E para você: A língua inglesa é...

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

CARO ENTREVISTADO Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre “RE-PRESENTAÇÃO DA LÍNGUA DO OUTRO: PROFESSORES BRASILEIROS DE LÍNGUA INGLESA”, de responsabilidade da pesquisadora Tany Aline Folle.

FINALIDADE DA PESQUISA: Esta pesquisa pretende observar as representações de língua inglesa para professores brasileiros dessa língua. Você está sendo convidado a responder algumas perguntas relacionadas à sua atuação como professor (a) de língua inglesa. Você tem a liberdade de antes de iniciar a entrevista tirar suas dúvidas quanto à pesquisa, metodologia da entrevista ou qualquer outro questionamento. O pesquisador está à sua disposição para esclarecimentos.

PROCEDIMENTOS, LOCAL, DIA, HORA DA PESQUISA ETC: A sua participação na pesquisa será em 1 (um) encontro, no local de sua escolha, de acordo com um agendamento prévio, em período fora de horário de funcionamento escolar.

POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS: Não é nossa intenção lhe causar desconforto, pois será realizada uma entrevista semiestruturada com perguntas prévias a serem respondidas. No entanto, caso você não se sinta bem durante a entrevista, terá a liberdade de interrompê-la a qualquer momento e de retirar seu consentimento de participação na pesquisa.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta entrevista, você está colaborando para a criação de um arquivo com informações importantes para futuros estudos linguísticos, bem como, terá oportunidade de falar sobre sua relação e de (re)pensar sobre sua história com a língua inglesa, pois, ao narrar revive-se. Ao narrar sua própria história há possibilidade de (res)significá-la, ao ponto de, propiciar-lhe amadurecimento científico e amadurecimento metodológico.

ESCLARECIMENTOS: Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa, em qualquer momento, e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

LIBERDADE: Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você tem a liberdade de retirada do consentimento e da sua participação a qualquer momento, sem penalização alguma.

SEM GASTOS E REMUNERAÇÃO: Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido (a), bem como, você não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

SIGILO E DA PRIVACIDADE: Quanto às informações prestadas, serão gravadas e transcritas e ficarão arquivadas, constituindo um banco de corpora que ficará disponível no Laboratório Fronteiras. Os dados relacionados à identificação do voluntário não serão divulgados.

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS: Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

DÚVIDAS: Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Tany Aline Folle (tanyalinefolle@hotmail.com) ou pelo telefone (49) 33246293 – (49) 91387908, ou com o curso de Mestrado em Estudos Linguísticos por e-mail ou pelo fone: (49) 2049-1564, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, pelo e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br, endereço: Rua General Osório Rua General Osório, 413 d - Caixa Postal 181. Bairro: Centro. Chapecó (SC). CEP: 89802-210. Telefone (49) 2049-3114.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma via ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Chapecó, ____ de ____ de 2014.

Nome completo do (a) participante: _____

RG ou CPF: _____

Assinatura: _____

Nome completo do (a) pesquisador (a): Tany Aline Folle

RG ou CPF: 02891805976

Assinatura: _____